

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA - USC
FACULDADE DE FILOLOGIA
TERCEIRO CICLO – PROGRAMA DE DOUTORAMENTO

HELEN LACERDA EDINGTON FONSECA

**ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS SUBJACENTES AO
PRECONCEITO LINGUÍSTICO . ESTUDO DE CASOS NO
BRASIL.**

Santiago de Compostela
2009

HELEN LACERDA EDINGTON FONSECA

**ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS SUBJACENTES AO
PRECONCEITO LINGUÍSTICO . ESTUDO DE CASOS NO
BRASIL.**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado da Faculdade de Filologia , Universidade de Santiago de Compostela - Espanha, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Filologias Galega e Portuguesa.

Diretor: Prof. Dr. Manuel González González

Santiago de Compostela
2010

FONSECA, Helen Lacerda Edington

Aspectos sociopolíticos subjacentes ao preconceito linguístico. Estudo de casos no Brasil./ Helen Lacerda Edington Fonseca. Compostela: H. L. E. Fonseca, 2010.

Diretor: Professor Doutor Manuel González González.

Tese de Doutorado – Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Filologia, 2010.

1. Ensino de língua vernácula - Letramento e preconceito linguístico – Norma linguística - inclusão social.

HELEN LACERDA EDINGTON FONSECA

ASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS SUBJACENTES AO PRECONCEITO
LINGUÍSTICO. ESTUDO DE CASOS NO BRASIL.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Filologias Galega e Portuguesa, Universidade de Santiago de Compostela, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em ____de____de_____.

Banca Examinadora

A
minha adorada filha Bianca, companheira amorosa e solidária

Santiago de Compostela, espaço mágico que mudou minha forma de ver a (minha) vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora e querida amiga Fátima Brasil, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cujos conselhos e amizade resultaram na dinamização da tese.

Ao Professor e querido amigo Carlos Valcárcel Ribeiro, ex-Professor da Universidade de Santiago de Compostela, cuja participação técnica brilhante, espontânea e fraterna muito contribuiu para a realização deste trabalho.

À compreensão e paciência do Professor Manuel González González ao longo deste trabalho.

À querida – quase irmã – Felisa Rodriguez Prado, do Departamento de Filologia Portuguesa da USC, pela inestimável ajuda em todos os momentos, dentro e fora da Espanha, a minha eterna gratidão.

À força divina que me levou à alegria de conhecer Compostela, Espanha e a vivenciá-las em seus mais diferentes aspectos, transformando a minha vida.

Aos meus alunos de diferentes cursos da UNEB, e aos ex-alunos da UNIFACS os quais, nas discussões em classe, ofereceram-me material e idéias utilizadas neste trabalho.

Obrigada por viabilizarem a conclusão de um trabalho tão significativo e de mais uma etapa na minha vida profissional.

Flor do Lácio / Sambódromo / Lusamérica latim em pó / O
que quer / O que pode / Esta língua? / A língua é minha
pátria / E eu não tenho pátria: tenho matéria / E quero
frátria / (...) Livros, discos, vídeos à mancheia / E deixe
que digam, que pensem e que falem.

Caetano Veloso, 1995

RESUMO

O caráter sociopolítico que subjaz ao preconceito linguístico decorrente de uma política de linguagem excludente é aqui denunciado a partir da análise de diferentes sociolinguistas brasileiros e estrangeiros. A falsa idéia do monolinguismo brasileiro e a prática social diglósica em uma sociedade cujo letramento se baseia em um padrão lingüístico idealizado, que não corresponde ao uso efetivo sequer pela classe plenamente escolarizada, são fatores que geram o conflito nas classes populares. O preconceito linguístico resultante da idéia de “erro” veiculada pela Gramática Normativa e Tradicional é aqui abordado como forma estigmatizante das classes populares, cujo representante e maior objeto de crítica no Brasil é o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Objetiva-se, enfim, chamar à atenção sobre esse problema sociolingüístico no contexto brasileiro, na tentativa de gerar o debate entre educadores e suscitar na comunidade possíveis saídas/soluções.

Palavras-chave: Diversidade Linguística. Política de Linguagem. Diglossia. Preconceito Linguístico .Inclusão Social.

RESUMEN

El carácter sociopolítico que subyace al prejuicio lingüístico resultante de una política de lenguaje excluyente se denuncia aquí, bajo el estudio de distintos sociolingüistas brasileños y extranjeros. La idea falsa del monolingüismo brasileño y la práctica diglósica social en esa sociedad cuyo letramento/instrucción se basa en un patrón lingüístico idealizado, no correspondiente al uso efectivo ni siquiera por la clase totalmente instruída, son factores que generan el conflicto en las clases populares. El prejuicio lingüístico que resulta de la idea de “error” transmitida por la Gramática Tradicional es investigado en este trabajo como forma estigmatizante de las clases populares, que tienen como objeto de más grande crítica en Brasil el presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Palabras- clave : Diversidad lingüística. Política de lenguaje. Diglosia. Prejuicio lingüístico. Inclusión social.

ABSTRACT

The social-political character that underlies to the related linguistic preconception of a politics of exculpatory language here is denounced from the analysis of different Brazilian and foreign social-linguistics. The false idea of the Brazilian monolinguisism and the social practical diglossic in a society whose the education is based on a idealized linguistic standard, that does not correspond at least to the effective use for the class fully learned, are factors that generate the conflict in the popular classes. The resulting linguistic preconception of the idea of “error” propagated by the Normative and Traditional Grammar is boarded here as stigmatized form of the popular classes, whose representative and greater object of critic in Brazil is the president Luiz Inácio Lula da Silva. The objective is, at last, to claim the attention on this social-linguistic problem in the Brazilian context, in the attempt to generate the debate between educators and to rouse in the community possible exits/solutions.

Keywords: Linguistic diversity. Language politics. Diglossy. Linguistic preconception. Socialization

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	A evolução da alfabetização no Brasil.....	151
Tabela 2	Faixa etária em anos.....	152
Quadro 1	Classificação de itens identificados na fala do personagem Chico Bento....	156
Quadro 2	Quadro de consoantes	160
Quadro 3	Quadro do padrão silábico CVC.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIC	Atos de Interação Comunicativa
CRESAS	Centro de Pesquisa Francês
EFL	Ecossistema Fundamental da Língua
EIC	Ecologia da Interação Comunicativa
GEAALC	Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros em Línguas e Culturas – UNEB – DCH1
MA	Meio Ambiente
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
PB	Português Brasileiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USC	Universidade de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. A ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA	16
1.1 CONTEXTO CULTURAL E IDENTIDADE LINGÜISTICA	25
2 LÍNGUA, VARIAÇÃO E MUDANÇA. LÍNGUAS EM CONTATO	39
2.1 CONCEITO DE INTERFERÊNCIA LINGÜISTICA. A INTERFERÊNCIA LINGÜÍSTICA EM TERRITÓRIOS MULTILÍNGUES	55
2.2 MESCLAS LINGÜISTICAS DE CONTATO. LÍNGUAS PIDGIN. A ORIGEM DOS PIDGINS E CRIoulos. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PIDGIN AO CRIouLO	75
3 BILINGUISMO, MULTILINGUISMO, DIGLOSSIA – DEFINIÇÕES CORRENTES E POLÊMICA	88
3.1 DIGLOSSIA – CONCEITO, VARIEDADES	106
3.2 LÍNGUAS EM EXTINÇÃO. A MORTE DE UM SISTEMA LINGÜISTICO	119
3.2.1 A VARIAÇÃO EM CONTEXTOS MONOLÍNGUES E A PROBLEMÁTICA BRASILEIRA. A DIGLOSSIA NO BRASIL	122
4 GRAMÁTICA TRADICIONAL, GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO	136
4.1 A NORMA CULTA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL	138
5 A ESTRUTURA DE PODER SUBJACENTE AO PRECONCEITO LINGÜISTICO. A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DA GRAMÁTICA	212
6 A FALA DE LULA. O CARÁTER PRECONCEITUOSO E POLÍTICO IMPLÍCITO NA CRÍTICA AO PRESIDENTE	319
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE PRECONCEITO LINGÜISTICO E ENSINO NO BRASIL	335
REFERÊNCIAS	345
ANEXO	360

INTRODUÇÃO

O problema da mudança e variação lingüísticas tem sido objeto de estudo ao longo dos últimos anos. Eugenio Coseriu inseriu no binômio “língua e fala” o conceito de *norma* – realizações adotadas por uma comunidade de falantes, inseridas na sua cultura, mais recentemente atualizado por Labov. Cumpre, portanto, observar o fato inquestionável de que a língua concretizada no falar varia e muda e está exposta a diversos fatores.

Quando tal variação não é compreendida ou aceita socialmente surge o preconceito lingüístico, que reflete a estrutura de poder de uma classe social sobre outra(s), rechaçando a variante “infratora” – entenda-se o seu utente – o que constitui uma forma seletiva ou prática de exclusão social.

Este trabalho consiste em uma investigação teórica em sociolingüística. Busca fazer um levantamento sobre o preconceito lingüístico e suas causas na sociedade brasileira, cujo veículo formal/oficial de letramento – a escola - adota um padrão lingüístico que difere em vários aspectos do realmente praticado pela comunidade bem como da norma largamente adotada. Como decorrência de tal prática, surge o conflito lingüístico que, embora não ostensivo, resulta em altíssimo índice de estigmatização e exclusão das classes de baixo poder aquisitivo o que, no Brasil, se afigura como algo no mínimo preocupante.

De acordo com dados obtidos de diferentes fontes, o estigma-agente do preconceito lingüístico, politicamente motivado, tem como alvo as classes populares e, evidentemente, o falar do seu mais lídimo representante, o presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A escolha do tema se deve em parte às inquietudes da autora diante da sua experiência docente com a realidade lingüística de alunos de 1º e 2º Graus e de diferentes cursos universitários mas, principalmente, devido ao caso Lula, que chama à atenção para o fato já conhecido de ser a sua fala objeto de crítica e estigmatização por parte de jornalistas e políticos antagonistas.

Constituem objetivos desta pesquisa:

1. Denunciar o preconceito lingüístico, no Brasil, relacionado geralmente às classes populares que não utilizam o padrão lingüístico estabelecido e que são vítimas de um sistema de ensino injusto e excludente.
 - 1.1 – Relacionar o preconceito lingüístico a outros tipos de preconceito e discriminação tais como os relacionados ao índio, à mulher, ao pobre, ao homossexual, ao deficiente físico etc.

2. Colaborar para a conscientização de educadores - já que não é possível fazê-lo diretamente com a população que não domina a norma “cultura”- sobre as implicações de uma prática educativa inadequada e linguisticamente ineficaz.

Desse modo, a tese tem um componente político bastante evidente, já que pretende contribuir para a conscientização das classes populares – através de mediadores - sobre seus direitos, como cidadãos, a uma educação eficaz de fato, e isso implica exigir a reformulação das técnicas de ensino, modificar o padrão gramatical de referência e, fundamentalmente, ter vontade política em democratizar, de fato o letramento escolar.

Partiu-se, inicialmente, das hipóteses segundo as quais:

- a) a maioria, se não a totalidade dos que “infringem” a norma culta ignora o real fundamento da crítica - preconceito e estigmatização de que são objeto - não apenas no âmbito escolar-acadêmico mas também fora dele.
- b) O preconceito em relação à língua não é lingüístico e sim social, tal como a discriminação em relação ao negro, ao índio, à mulher, ao homossexual , ao deficiente físico etc.

A metodologia adotada é a da pesquisa bibliográfica de obras de Sociolingüística variacionista, cuja metodologia é matematicamente quantificada para medir os fatos variáveis como estáveis ou em mudança na comunidade lingüística.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - A ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA

Na introdução de seu livro, Calvet (2007) rememora a postura de Saussure (1916), ao afirmar que embora no seu “Curso de Lingüística Geral” se encontrassem afirmações de que a língua “é a parte social da linguagem” ou “é uma instituição social”, o livro afirma sobretudo que “a língua é um sistema que conhece apenas sua ordem própria” ou que “a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”. Aludindo à restrição da sua ciência que definia como objeto de estudo uma estrutura abstrata, Calvet afirma que, obviamente, as línguas existem pelas pessoas que as falam e que “a história de uma língua é a história dos seus falantes.” Desse modo, referindo-se ao trabalho de William Labov, afirma que “se a língua é um fato social, a lingüística então só pode ser uma ciência social; isto significa dizer que a sociolingüística é a lingüística.”(CALVET, 2007, p.11-12)

O conflito entre Saussure e Meillet (1965) antes mas principalmente depois da publicação do *Curso de Lingüística Geral* consistiu fundamentalmente no caráter social da língua ou a sua concepção como fato social por Meillet, baseando-se em Émile Durkheim. Desse modo, afirmando a língua como fato social, diz Meillet que a lingüística é uma ciência social, cujo único elemento variável ao qual se pode recorrer para explicar a variação lingüística é a mudança social. Tal posição se encontrará posteriormente em Labov. A partir desse momento surge, “desde o nascimento da lingüística moderna, em face de um discurso de caráter estrutural e insistindo essencialmente na *forma* da língua, outro discurso que insiste em suas *funções* sociais”.(p.16-17)

Outra abordagem social da língua, oriunda da corrente marxista surge em 1894, com Paul Lafargue, genro de Marx, ao publicar um estudo sobre o vocabulário francês “antes e depois da Revolução”, ao afirmar que as mudanças que se operaram durante esse tempo se

devem a razões políticas.

Em seguida surgem estudos “extravagantes e inovadores”. Enquadra-se no primeiro o de Nicolai Marr (1864-1934), com a sua teoria das línguas jaféticas (nome do filho de Noé, Jafet, nascido depois de Sem e Cam...) à qual o autor aplica o marxismo. Desse modo, Marr

postulava uma origem comum para todas as línguas do mundo. Inicialmente a comunicação teria sido gestual, em seguida quatro elementos fônicos teriam aparecido - *Sal, ber, yon e roh* – e constituído a linguagem de uma casta que estava no poder (os feiticeiros). A língua foi, portanto, desde a origem, o instrumento do poder e é sempre marcada pela divisão da sociedade em classes sociais. (...) essas quatro sílabas vão originar as diferentes línguas do mundo, que Marr classificava em quatro estágios sucessivos, correspondentes a situações socioeconômicas diferentes : - primeiro estágio: chinês, línguas africanas ; segundo estágio: (...); quarto estágio: línguas indo-européias e semíticas.”(CALVET, 2007, p.18-19)

A crítica feita por Calvet consiste em que tal classificação se estearia em princípios racistas e eurocentristas. Por acreditar que o socialismo provocaria o surgimento de uma língua única – o que ratificaria a idéia de língua como luta de classes -, Marr defendia a criação de uma língua internacional artificial, o que explica a difusão do esperanto por quinze anos no território russo. O pensamento de Marr foi imposto na Rússia até o ano de 1950.

Calvet observa que nessa situação de monopólio veiculado pela pressão do Estado não se pode perceber o que era elaborado teoricamente fora do pensamento oficial.

Cita Mikhail Bakhtin (1895- 1975) como o representante de um grupo de jovens pesquisadores em cujos livros apresentam uma crítica a Saussure e a Freud, por faltar neste uma teoria da linguagem e a Saussure por não ver que “o signo lingüístico é o lugar da ideologia.”

Em 1950, após longas discussões no *Pravda* sobre se a teoria lingüística de Marr deveria ser tomada como base de estudos, Stálin intevém, concluindo que: a) a língua não é uma superestrutura e b) a língua não tem caráter de classe, pondo fim à teoria de Marr.

Referindo-se à visita feita por lingüistas americanos (entre os quais Charles Ferguson e

William Labov) em 1974, à China, resultando numa obra conjunta que aborda a reforma da língua, o ensino de línguas estrangeiras, as línguas das minorias, a lexicografia etc., Calvet critica ironicamente que “em nenhuma parte aparece o mínimo embrião de discussão, porque a sociolingüística nascente nos Estados Unidos não tem verdadeiramente uma teoria” e porque a idéia de que a Sociolingüística deve estudar as relações entre língua e sociedade não justificavam o debate.(p.25)

O especialista inglês em sociologia da educação, Basil Bernstein, é o precursor em considerar as produções lingüísticas reais e a situação social dos falantes. Define os códigos *restrito* – único que crianças dos meios pobres dominam- e *elaborado* - dominado por crianças dos meios privilegiados e que dominam ambos os códigos. Segundo o autor, o código restrito tem como características as frases breves, sem subordinação, vocabulário limitado, tendo seus falantes uma grande defasagem em aprendizagem (ver, quanto a este aspecto, capítulo quatro desta tese). As primeiras publicações de Bernstein foram aceitas positivamente, já que era a primeira tentativa de descrição da diferença lingüística a partir da diferença social. Com o passar do tempo se contestará sua oposição entre os dois códigos , considerando-os mais como um *continuum*. Labov provou que Bernstein descrevia estilos e não códigos.

William Bright, organizador da conferência em Los Angeles em 1964, vai afirmar “não ser fácil definir com precisão a sociolingüística”, mas que seus estudos “dizem respeito às relações entre linguagem e sociedade”, e que uma das grandes incumbências da sociolingüística é “mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas”. É esse encontro “que marca o nascimento da sociolingüística que se afirma contra outro modo de fazer lingüística, o modo de Chomsky e da gramática gerativa”.

William Labov, lingüista americano, apóia-se em Meillet, quando este passa a

combater as concepções da lingüística saussureana, e ao apresentar exemplos fonológicos da influência negra sobre a fala de Nova York, afirma: “Esses exemplos dão peso ao que Meillet afirmava, que é preciso buscar a explicação da irregularidade das variações lingüísticas nas flutuações da composição social da comunidade lingüística.”(LABOV, 1972, *apud* CALVET, 2007, p.30)

Labov passa a estudar a língua de forma contínua, em situações contemporâneas concretas, buscando superar os problemas metodológicos, tentando elaborar uma forma de descrição que ultrapasse os métodos da lingüística estrutural.

Nos anos 70 publicam-se muitos trabalhos de Sociolingüística tais como *Sociolinguistics*, seleção de artigos organizados por J.B. Pride e Janet Holmes que integra colaboradores como J. Fishman, Einar Haugen, Charles Ferguson, William Labov, John Gumperz; *Sociolinguistics, an Introduction*, de Peter Trudgill, que reúne muitas pesquisas; em 1972 publicou-se na França o *Introduction à la Sociolinguistique* que resumia diferentes teorias bem como uma abordagem marxista da língua, etc.

De acordo com Bergamashi(*apud* GIRON e RADÜNZ 2007), Labov, como um dos precursores, fundamentou seu modelo teórico-metodológico – a sociolingüística – como “parte da lingüística que tem como função demonstrar a correlação entre fenômenos lingüísticos e socioeconômicos, estabelecendo uma relação de causa e efeito.” (p.27). Desse modo, sua teoria inclui “a previsibilidade da variação lingüística, segundo a definição social do falante que prova uma regularidade da variação dita livre;” o estudo diacrônico em sincronia revela que variação histórica é variação social; a qualidade da mudança fonética estudada demonstra a necessidade de formular um nível fonético estrutural.

Segundo Labov, “o elemento variante de uma língua define o lugar dos conflitos sociais no jogo lingüístico”; assim, a ação da sociolingüística exige o estudo da língua cotidiana das pessoas comuns.

Mattos e Silva (2002), fazendo uma retrospectiva sobre os estudos lingüísticos, diz ser a sociolingüística da segunda metade do século XX a que desenvolveu uma teoria e uma metodologia precisas para explicar a inter-relação entre os fenômenos de variação e mudança. Esclarece que, desde as últimas décadas do século XIX, desenvolveram-se teorias e métodos dialetológicos para explicar a diferenciação geográfica das línguas.

O desenvolvimento da sociolingüística, segundo a autora, fundamentou-se na sua conceituação de língua como sistema heterogêneo, no qual se cruzam fatores intra e extralingüísticos – respectivamente estruturais e sociais – como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade etc.

Observa a autora que a sociolingüística, ao trabalhar com gerações conviventes pôde captar mudanças em curso , ou seja, o processo de difusão da mudança na estrutura das línguas e na comunidade de fala.

Desse modo, a sociolingüística contemporânea, principalmente a laboviana parte do princípio segundo o qual qualquer mudança diacrônica implica em variação sincrônica e que a mudança pode ser acompanhada na sua complexidade. A sociolingüística apresenta assim uma nova abordagem que é um salto qualitativo para compreender-se e interpretar-se os fenômenos de variação e de mudança lingüística.

A metodologia é matematicamente quantificada com tecnologia informatizada, o que permite à sociolingüística definir “um fato em variação, como variação estável na comunidade ou como mudança em início de implementação ou mudança em fase de conclusão, ou como um estereótipo lingüístico que pode tornar-se um fato em mudança”. Nos centros urbanos desenvolveu estudos da variação estrática.

Desse modo, a norma ou normas das comunidades de fala podem ser depreendidas através da análise sociolingüística. A norma de uma comunidade de fala consiste nas avaliações positivas por parte dos integrantes dessa comunidade em relação a determinadas

variantes de uma variável; desse modo, os usos prestigiados e que servem de modelo são “fatores fundamentais na configuração da variação e da mudança diacrônica que a sociolinguística busca descrever e interpretar”.

Assim, para Labov, a norma é o centro de um dos problemas para compreender-se a variação e a mudança e também é base para a conceituação de uma comunidade linguística que é assim definida pelo linguista: “grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo.” (Labov, 1974 *apud* MATTOS E SILVA, 2002, p.301)

Na análise sociolinguística apreende-se objetivamente essas normas linguísticas a partir do cruzamento das variáveis externas “classe social” e “estilo”; assim, as variantes prestigiadas serão captadas das realizações das classes mais altas e nos estilos conscientes nos usos pelos falantes. Portanto, os índices altos de percentuais e probabilidades de uso indicarão a variante de prestígio na comunidade. Aplicam-se também aos falantes testes de avaliação – testes de “reação subjetiva” no que tange à fala do outro quanto testes de “autoavaliação”. Essa avaliação indica a consciência da realização julgada “correta” para os inquiridos e que deverá ser entendida como o modelo para a comunidade a que pertencem.

Na teoria laboviana os “marcadores sociolinguísticos” são as variantes conscientes nos julgamentos positivos do ouvinte sobre a performance do falante e que têm correlação gradativa na hierarquia das classes e dos estilos.

Afirmando que essa metodologia permitiu chegar-se a nova concepção de normas linguísticas sociais, conceito surgido no estruturalismo cosseriano, propõe que em vez de conceber-se norma como “sistema de realizações obrigatórias sociais e culturais de uma comunidade”, que se a defina como “sistema de realizações sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade.” (MATTOS e SILVA, 2002, p. 302)

No que tange à sociologia da linguagem, é sua função examinar a interação entre uso

lingüístico e organização social da conduta. Abarca todos os temas relacionados à organização social do comportamento lingüístico no qual se incluem o uso lingüístico, as atitudes lingüísticas e os comportamentos da língua e dos seus usuários, assim como determina o valor simbólico das variedades lingüísticas para os falantes. (BERGAMASCHI, 2006, p.26)

A sociologia da linguagem, que para Fishman consiste num campo de pesquisa constituído de técnicas variadas para investigar a socialização da linguagem - estudos lingüísticos, etnografia da fala , análise de comunidades bilíngues e multilíngues etc. -, subdivide-se em *sociologia descritiva da linguagem* e *sociologia dinâmica da linguagem*. O objetivo da primeira é descobrir as normas , ou seja, as “estruturas sociais geralmente aceitas do uso lingüístico, do comportamento e atitude ante a linguagem das comunidades sociais concretas, grandes e pequenas.” A segunda procura explicar a forma como a estrutura social faz uso da linguagem e como esse uso da linguagem pode ser seletivamente diferente nas mesmas comunidades em momentos distintos.

Ao contextualizar a Sociolingüística como subárea da Lingüística, Mollica (2007) passa a enfocar a heterogeneidade, afirmando que todas as línguas são inerentemente dinâmicas ou seja, são heterogêneas. Exemplifica com o português do Brasil as diferentes formas que se equivalem no plano do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no plano pragmático-discursivo: no sul do Brasil prefere-se o “tu” como forma de interação entre falantes, sendo menor o uso em outras regiões e afirma distribuírem-se os pronomes de tratamento em sistemas variacionais diferentes. Alternam-se marcas de concordância nominal e verbal (“os estudos sociolingüísticos”) com a ausência das mesmas (“os estudo sociolingüístico”); “framengo”, “andano”, “tá”, “fala” coexistem com a realização de “flamengo”, “andando”, “está”, “falar”, “palha”. Construções sintáticas do tipo “eu vi *ele* ontem”, “nós fomos *no* Maracanã”, “é o tipo de matéria que eu não gosto *dela*”, “a

Lingüística, *ela é muito difícil*” alternam-se com os equivalentes semânticos “eu o vi ontem”, “nós fomos ao Maracanã”, “é o tipo de matéria de que eu não gosto”, “a Linguística é muito difícil”. Essa variabilidade lingüística é especialmente considerada pela Sociolingüística que a entende como um princípio geral e pressupõe que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais sendo tais usos motivados e as alternâncias estatisticamente previsíveis (p.10).

Ainda referido-se à heterogeneidade lingüística, diz que a tradição dialetológica simplificou demasiadamente os padrões sociolingüísticos ao distinguir estritamente o “padrão culto”, “padrão popular” e o “falar regional”. A autora explica que além dos traços descontínuos nos pólos rural e urbano, devem ser considerados os recursos comunicativos usados nos discursos monitorados e não-monitorados. Além do grau de isolamento geográfico e social também as relações sociais definem a estratificação descontínua. São também levados em conta os estilos na fala e na escrita conforme

o grau de monitoramento da produção lingüística, além do grau de envolvimento dos falantes nos distintos gêneros discursivo-textuais. Desse modo, incorporam-se questões como a escolha do estilo que se impõe ao falante para acomodar-se ao seu interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, o grau de complexidade cognitiva exigida no tema e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada. [...] a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. É preferível falar em tendências a empregos de formas alternantes motivadas simultaneamente por condicionamentos diversos (MOLLICA, 2007, p.12-13).

Mollica esclarece ser o modelo teórico-metodológico adotado o da Teoria da Variação de William Labov, por ser teoricamente coerente e eficaz para descrever a língua em uso do ponto de vista sociolingüístico.

Ainda no que tange ao estudo da variação lingüística, afirma Naro (2007) que a heterogeneidade e a homogeneidade não são aleatórias e sim controladas por um conjunto de regras e, assim como há regras que levam o falante a usar determinadas formas (a casa) e não outras (casa a), há também regras mutáveis que favorecem ou não o uso de uma ou outra

forma em um dado contexto. Desse modo, variantes podem estar em competição – ora pode ocorrer uma, ora outra – mas é possível identificar as categorias independentes que influem no uso. Essas categorias são internas ou externas ao sistema lingüístico. Como categorias internas há os fatores estruturais (o ditongo /ei/ é menos usado diante de palatal (peixe) e mais usado diante de álveo-dental (peito); como categoria externa há os fatores sociais : pessoas de formação superior usam mais concordância nominal e verbal do que analfabetos. Dos fatores sociais os mais determinantes são idade, sexo, nível socioeconômico, formação escolar; também outros fatores devem ser levados em conta: a posição do falante no mercado de trabalho e sua interação com os meios de comunicação de massa etc. (p.16)

Segundo Naro o grande problema para a Teoria da Variação é a avaliação da porcentagem (“do *quantum*”) com que cada categoria contribui para a realização de uma ou outra variante. Diz;

No uso real da língua, que constitui o dado do lingüista, seja na forma falada ou na forma escrita, tais categorias se apresentam sempre conjugadas; na prática, a operação de uma regra variável é sempre o efeito da atuação simultânea de vários fatores. [...] é impossível medir diretamente, nos dados do uso real, a influência de uma dada categoria, sem medir simultaneamente o efeito das outras categorias, também obrigatoriamente presentes. Em outras palavras, o problema central da Teoria é isolar e medir separadamente o efeito de um fator...(NARO, 2007, p. 17)

O autor passa a ilustrar um problema real de análise. Cita Braga (1977) e Scherre (1978) que no início dos seus estudos sobre concordância nominal acreditavam ter descoberto uma categoria importante, de ordem morfológica. Acreditavam que a possibilidade da perda da marca de plural era maior nos vocábulos cuja oposição singular/plural era zero/s (casa/casas) do que nos casos em que a oposição era mais complexa (milhão/milhões); contudo, essa hipótese se invalidava diante do comportamento do *corpus* inicial . Para resolver o problema havia que levar em conta uma segunda categoria: a posição linear de cada integrante flexional do sintagma nominal, em três posições:

Posição 1- primeiro elemento pluralizável do sintagma; nessa posição a marca de plural aparecia em até 98% dos dados (ex: **a(s)** minha(s))

amiga(s)).

Posição 2- Segundo elemento pluralizável do sintagma ; nesta posição a marca de plural aparecia em apenas 18% dos dados (ex: a(s) **minha(s)** amiga(s))

Posição 3 – Terceiro elemento pluralizável do sintagma; nesta posição apenas 10% dos dados tinham a marca de plural (exemplo: a (s) minha (s) **amiga(s)**) (p.17)

Ao perceber que a posição 1 criava problemas na interpretação dos resultados, removeram-se dos dados todas as ocorrências nesta posição , ficando apenas com os dados das posições 2 e 3.

O resultado da nova distribuição é mais equilibrada, desfazendo as dúvidas. As novas frequências confirmam a hipótese inicial quanto ao favorecimento de marcas com a oposição complexa.

Naro afirma que tais fatos demonstram que as frequências brutas podem ser falaciosas, porque seu cálculo não considera as inter-relações que atuam numa regra variável. Afirma que é necessário uma hipótese que defina a força de atuação conjunta de categorias existentes em um dado contexto para reproduzir o efeito global dos dados empíricos. A partir de tal hipótese, pode-se utilizar os métodos computacionais para separar os efeitos individuais. Diz que a hipótes deve relacionar f a $f1$, $f2$ etc. por meio de alguma função matemática.

1.1- CONTEXTO CULTURAL E IDENTIDADE LINGÜÍSTICA

Denomina-se comunidade lingüística a um grupo de pessoas que usam a mesma língua ou mesmo dialeto, em determinado período e que se comunicam entre si. Assim, uma nação monolíngue é uma comunidade lingüística, porém não se conceba que esta seja homogênea, já que se constitui de muitos grupos com comportamentos lingüísticos distintos.(DUBOIS, 1991, p. 133)

De acordo com Matthews (1997), comunidade de fala é “qualquer grupo de pessoas

cuja linguagem pode ser tomada como um objeto de estudo coerente.” Dentro de uma comunidade lingüística, as pessoas compartilham o conhecimento do sistema de sons, gramática e vocabulário de uma língua. Em uma comunidade lingüística existem várias comunidades de fala – pessoas que compartilham suposições sobre a razão de falar, formas de polidez, tópicos de interesse e maneiras de responder aos outros.

No que tange à **etnicidade**, há três dimensões a se considerar: a) a da *paternidade* – tudo o que é transmitido pelos avós aos pais e destes aos filhos, sucessivamente; b) a *do patrimônio* – do legado da coletividade : música, roupa, comportamento sexual, ocupações, herdados de gerações anteriores; c) a *da fenomenologia* que se relaciona ao significado atribuído à paternidade e ao legado étnico, atitudes dos indivíduos por pertencerem a um grupo étnico.(APPEL e MUYSKEN, 1996, p.24)

Segundo tais autores, a identidade de um grupo se constitui de tudo o que diferencia um grupo de outro. Asseguram ainda que a *identidade lingüística* de um grupo se faz pela língua, já que ela não é só um instrumento de comunicação. Comprovadamente, as línguas transmitem conotações sociais, o que é confirmado nas comunidades plurilíngües em que vários grupos possuem sua própria língua e se distinguem através da mesma. Normas, valores culturais, sentimentos do grupo se transmitem por meio da língua.

Fátima Quintas, especialista em **Gilberto Freire** – sociólogo brasileiro, autor de *Casa-Grande & Senzala* (1966) -, descreve a relação do sociólogo com a linguagem, ao remontar este ao passado para entender a gênese da expressão verbal do brasileiro.

A especialista, autora do artigo sobre o sociólogo cita as palavras deste:

Sucedeu porém que a língua portuguesa nem se entregou de todo à corrupção das senzalas, no sentido de maior espontaneidade de expressão, nem se conservou acalafetada nas salas de aula das casas-grandes sob o olhar duro dos padres-mestres. A nossa língua nacional resulta da interpenetração das duas tendências. Devemo-la tanto às mães Bentas e às tias Rosas como aos padres Gamas e aos padres Pereiras (FREYRE, 2000, p.389, *apud* QUINTAS, 2007, p.39)

A autora diz que na casa-grande a linguagem se manifestava ditatorial, autoritária, de forma hegemônica, manifesta pelos imperativos, pela ordem, ao passo que na senzala – principalmente entre negros domésticos predominou a docilidade na forma de falar, a delicadeza no pedido, na súplica.

Diz ter o Brasil se beneficiado com a fusão dos códigos, o verbo “se amoleceu” na voz suplicante da negra: “me dê” no lugar do “dê-me”.

Havia duas tendências: a do lusitano e a da africana, as quais embora distintas, ao fundirem-se geravam a musicalidade do português brasileiro. Desse modo, a fusão de uma corrente formal com a coloquial, “favoreceu a fusão de núcleos em contradição”.

Segundo o sociólogo, a negra abrandou a linguagem, dando-lhe simplicidade.

Amassou-a (a linguagem) para acomodar sílabas refratárias à boca da criança, facilitando tons e semitons de complicada degustação. As mudanças se iniciaram pela linguagem infantil. Em tese, a criança dá melhor acolhida às rupturas de uma sociedade cristalizada em normas antigas. (...) Assim, as palavras chegavam aos meninos já liquefeitas. Sem espinhos, com candura e desvelo para que nhonhês e sinhazinhas não tivessem dificuldade de pronunciar os agrestes fonemas. Quase como uma canção de ninar. (...) “dói” passou a “dodói”, dengoso vocábulo que roga por carinho. A ama negra fez com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. As Antonias ficaram Dondons, Toninhas, Totonhas; as Teresas, Tetês; os Manuéis, Nezinho, Mandus, Manés; os Franciscos, Chico, Chiquinho. (FREIRE, *apud* QUINTAS, 2007, p.40)

Diz que no Brasil-colônia o lusitano, no discurso, representou a herança aristocrática, utilizando-se da gramática

como escudo de uma categoria de classes, exibindo vetores de uma fala culta, a seu modo coativa, com o intuito de ratificar os ângulos da estratificação. (grifos meus) (...) a língua escrita foi uma; a falada, outra. Essa dicotomia teve apoio dos jesuítas, que tentaram instituir a elite não só social, mas cultural. O fosso aumentava entre negros e brancos e entre homens e mulheres. Eram analfabetas, mesmo as arianas. A escrita denunciava diferenças da oralidade. Estabelecia-se a divisão entre os que escreviam o português europeu e o brasileiro, com vocábulos africanos e tupis. (FREIRE, *apud* QUINTAS, 2007, p.40)

A escrita, na casa-grande, era privativa dos patriarcas, padres-mestres, mestres-escolas, capelães enquanto a língua falada distribuiu-se desigualmente: a dos senhores era

oficial ao passo que a dos nativos ou escravos não era aceita, embora fosse influente no uso diário. Freire refere-se à língua do Brasil como produto de artesanato operado pelas mãos negras, pelas mucamas e pelo clima, resultando no amolecimento da linguagem, vagarosa. Afirma ter o hibridismo vencido o Português de origem, ter recaído a vitória na boca do povo.

Questionando-se sobre se “é utópico pensar num país onde todos se reconheceriam numa cultura, onde todos teriam consciência de pertencer à mesma nação através da identidade nacional – conjunto de caracteres próprios e exclusivos de um povo -, se é utópico imaginar um país onde a norma “altamente aperfeiçoada” seria a língua que o povo fala” , Nardi (2002, p.1- 4) apresenta algumas reflexões para tentar responder a tais questões.

Inicia pela discussão do conceito de *cultura*, que é – após considerar diferentes aspectos :

um processo cumulativo de conhecimentos e práticas resultante das interações, conscientes e inconscientes, materiais e não-materiais, entre o homem e o mundo, a que corresponde uma língua; é um processo de transmissão pelo homem, de gerações em gerações, das realizações, produções e manifestações, que ele efetua no meio ambiente e modificam sua psicologia e suas relações com o mundo.

A partir dessa visão de cultura passa a abordar as noções de cultura nacional – “a que se relaciona à identidade”, de subculturas ou culturas regionais.

Afirma o autor que a cultura nacional identifica-se com a cultura de uma classe social econômica e politicamente dominante, embora demograficamente minoritária, a qual se opõe à cultura popular, numericamente superior. Denomina de subcultura – sem o sentido pejorativo ou de inferioridade – as culturas regionais como parte da cultura nacional, “idéia que supõe a existência de um centro como ponto de partida.”(p.5)

Diz ainda:

...a cultura nacional é um agregado de subculturas diferenciadas – havendo quase sempre uma dominante – e da “concultura” formada pelos traços comuns entre as subculturas, ou seja, os contatos, a vida e a história em

comum dos povos que as constituem. A noção de identidade nacional justapõe-se então à cultura nacional assim considerada. Consequentemente, existe uma cultura “multi” ou “transnacional” com as mesmas características, mas a um nível superior de unidade política ou social. A cultura ocidental, por exemplo, é constituída de subculturas européias, latino-americanas e norte-americana, sendo esta a subcultura dominante.(NARDI, 2002,p.5)

O autor afirma que para definir uma cultura nacional é necessário determinar os elementos que integram as subculturas e a “concultura”, por meio das relações que as unem.

Citando autores e obras que tratam da noção de identidade nacional e de ideologia, afirma que todos eles compartilham de constatações negativas, a noção de cultura brasileira aparece como uma entidade abstrata ou inexistente, o que faz com que as noções de cultura e identidade brasileiras permaneçam opacas. Afirma que a noção de cultura que se define como produção cultural, limitada à escrita e a estudos é parcial, uma vez que exclui “todos os aspectos restantes da cultura brasileira, em particular a cultura popular.”

Assevera o autor que não se pode explicar a cultura brasileira pela ótica e ideologia dos intelectuais, ainda que façam parte da cultura brasileira, mas pode-se ter uma idéia das linhas de abordagens da cultura. Afirma que a história, particularmente a oral, na atualidade, que busca veicular informações inexistentes em registros escritos, bem como a quantidade de trabalhos existentes no Brasil permitirá ter-se uma percepção mais clara do que é a cultura brasileira, analisando sua diversidade.

Atribui à língua papel fundamental no conceito de *cultura*, asseverando que a língua do Brasil apresenta problemas que inviabilizam a identificação do caráter nacional brasileiro.

Referindo-se à polêmica em torno da língua do Brasil em relação à de Portugal, afirma que esse é um problema que o País terá que resolver; diz que não se trata apenas de definir uma terminologia mas que a língua brasileira não poderá ser definida se simultaneamente não se determina a identidade nacional, já que a questão da língua é também de caráter cultural e social.

O autor arrola os três problemas da língua brasileira:

a) *relativo à lingüística descritiva*, sobre afirmar-se ser o Português do Brasil um dialeto do Português europeu; nega ser um dialeto mas uma variante de Português e chega a citar Couto (1986) e Bagno (2001), segundo os quais trata-se de dois idiomas distintos.

b) *Ausência de uma norma-padrão nacional*, por falta de um centro de referência nacional, por razões históricas e demográficas e devido à numerosa quantidade de variantes decorrentes das diferentes classes e níveis escolares. Há, assim uma variedade de dialetos e falas, regionais e locais, desiguais no teor e na representação populacional (COUTO, 1986; FERREIRA/CARDOSO, 1994; HAUY, 1987; PERINI, 1986; SILVA, 1997; BAGNO, 2001). Em relação ao desafio de estabelecer uma norma falada e ensinada no Brasil, refere-se às duas linhas de pensamento opostas – a defesa da integridade da língua portuguesa e a corrente que propõe reforma total em função das variantes brasileiras. Assegura que a solução está nas pesquisas que estão sendo feitas pela Lingüística.

c) *A manutenção da norma portuguesa no ensino*, por falta de um padrão no Brasil, o que gera um distanciamento entre a língua ensinada e a língua realmente utilizada pelos falantes nativos. Referindo-se a Bagno (2001) para o qual o Português e o Brasileiro são duas línguas, o que caracteriza uma diglossia ou bilingüismo no Brasil, diz tratar-se, na verdade, de duas variantes de uma mesma língua. Conclui que a falta de uma norma brasileira gera problemas que ultrapassam as questões lingüísticas ou de ensino.

Remontando à história da língua portuguesa para mostrar o quanto uma língua pode expressar a união de um povo, refere-se a Portugal como

o primeiro país do mundo a unificar-se dentro de suas fronteiras, no século XIII e a existir como “nação”, ou seja, como “agrupamento humano cujos membros, fixados num território, são ligados por laços históricos, culturais, econômicos e lingüísticos”. (...) fortalecendo-se na sua identidade cultural e, conseqüentemente, lingüística. O fato de o português ser a única das línguas românicas a ter conservado intacta a ênclise do pronome complemento em início de frase (do tipo: João ajudou-me – Diverti-me muito nesse sábado) sic. manifesta a forte

personalidade dos portugueses. (FERREIRA, 1982, *apud* NARDI, 2002)

Refere-se ao caso do francês no Quebec , que conseguiu a determinação, em 1972 ,da igualdade de tratamento das línguas inglesas e francesas na comunicação, administração e ensino, “o que prova que a unificação e a consciência nacional não podem existir sem a língua.”(p.12)

Ao afirmar que a língua é a expressão de um povo, evoca Martinet (1970), para o qual o pensamento não pode existir sem a língua. Assim se expressa o autor:

Em todas as circunstâncias, e independentemente de seu nível escolar, o homem pensa primeiro na língua que fala e é através desta que ele transmite seu pensamento. Negada a possibilidade de expressão pela língua falada na sociedade – porque não corresponde à língua de comunicação oficial – limita-se o pensamento. O discurso do homem permanece a nível (sic.) do solilóquio, das relações familiares ou da vizinhança. A sociedade perde assim a oportunidade de, talvez, aprender dele um pouco de sua mundividência, um pouco dela mesma. Se a língua de comunicação, oficial e ensinada, é muito diferente da língua falada, ela introduz confusões na expressão e, simultaneamente, no pensamento: o homem não pode pensar de maneira clara e lógica. Em consequência, a sociedade perde outra oportunidade que é aumentar suas capacidades de conviver em harmonia com o mundo físico e humano, e desenvolver-se . Em outras palavras, a língua que não permite a completa expressão do pensamento do homem não é representativa da sociedade a que ele pertence; ela cria uma situação contrária aos interesses da mesma sociedade. (NARDI, 2002, p.13)

Nardi atribui a essa situação a impossibilidade de definir-se a cultura brasileira e “o caráter nacional brasileiro”. Ratifica que a inadequação entre língua oficial ensinada e língua falada gera dificuldade de desenvolvimento e expressão da cultura brasileira.

Ao citar Antônio Houaiss, no seu *O Português do Brasil*, denuncia sua visão preconceituosa ao dizer que a língua natural é a que se adquire por meios socioculturais até os treze anos e a “língua de cultura” é a que se aprende na escola, baseando-se na antropologia preconceituosa do século XIX que distinguia o povo natural do povo cultural. Segundo Houaiss a língua natural não é corrigida, aspecto contraditório, já que nega a experiência da aprendizagem dos comportamentos pela criança; desse modo, afirma ser o Português brasileiro uma língua natural falada e incorreta, sendo a língua de cultura , a

escolar, a de Portugal.

Apresenta Nardi “o paradoxo da sociedade brasileira em relação a sua língua e sua cultura”: os saudosistas ou conservadores em relação à língua e os que lutam pelo estatuto de língua nacional àquela que falam e amam.

O autor diz que cidadania e identidade não se devem confundir, já que a primeira é a relação do indivíduo com o Estado e a segunda consiste na relação daquele com a sociedade. Após fazer referências históricas, inclusive ao processo migratório, afirma identificar-se o brasileiro, hoje, inicialmente com seu Estado ou região, considerando-se baiano, mineiro etc. e eventualmente referir-se a outro país de origem familiar (Itália, Japão, Alemanha etc.); desse modo a sua consciência como brasileiro decorre da sua identidade política, por ter direitos e deveres, igualdade garantida por lei e pela cédula de identidade. Por sua vez, o indivíduo tem consciência de ter uma “nacionalidade cultural”(grifos do autor) facultada pela língua, história e educação, o que é corroborado pelo papel das mídias. Nega, porém, que igualdade política equivalha a igualdade social, pois embora o Brasil seja politicamente unido, não é integrado social e economicamente. Refere-se à marginalização de determinadas regiões e grupos brasileiros, asseverando existirem diferentes referências de classes que ocupam papéis na sociedade, que têm mobilidade social, superpondo-se e modificando-se com o tempo. Denominando de *consciência constelar* – elementos permanentes e flutuantes de acordo com a biografia e as relações individuais ou grupais – aquela da qual se “extrai uma consciência coletiva particular (sic) que é a consciência nacional”, diz ser esta formada pela língua, história, educação e mídias e ser formada de “grupos referenciais de igual valor cultural” intrínseco que influenciam a sociedade, contribuindo para a formação da identidade nacional. Afirma que,

Nesse sentido, a diversidade das falas no Brasil é a tradução da multiplicidade de esferas referenciais ao passo que a língua oficial é

representante da consciência coletiva. O afastamento progressivo das primeiras em relação à segunda, torna difícil – senão impossível a partir de um certo momento – a assimilação ao nacional. A língua oficial que não leva em consideração as transformações lingüísticas significativas do povo falante perde sua representatividade, sua capacidade de coesão e sua finalidade que é ser o instrumento de expressão da sociedade. (NARDI, 2003, p.16)

Assevera que a reforma do ensino da língua resultará na imposição de “uma norma que reduzirá as regras a um denominador comum e que tal imposição é uma decisão que trará várias conseqüências. No caso de a norma eleita ser a da classe “mais formada” academicamente, e mais poderosa, se constituiria uma forma de opressão da classe dominante. O autor posiciona-se contrapondo-se a abordar os problemas da língua e cultura brasileiras “unicamente pela dualidade de classes”, já que essa é uma visão parcial da sociedade, de caráter exclusivamente político, excluindo os conteúdos lingüísticos e culturais.

Por outro lado, diz que a imposição de uma nova norma lingüística pode ser uma forma de minimizar as diferenças, resolver problemas de ordem econômico-sociais, de inserir as classes excluídas; ou seja, seria “um meio para a classe dominante *puxar para cima* as classes mais desfavorecidas”(NARDI, 2002, p 17). Reconhece ser uma proposição que, embora altruísta, traz em si contradições e limitações, já que ao elevar as classes da base social, as classes dominantes perderiam sua hegemonia “para compartilhar o poder com o povo numa ‘democracia popular’, onde todos os membros seriam efetivamente iguais. Desse modo, a elite dominante, para sobreviver, oculta os valores lingüísticos do Outro, negando-lhe uma existência própria, a impor seus próprios valores”. (p.17)

Diante das duas tendências em relação ao ensino da língua, uma conservadora e centralizadora e outra social, pluralista em relação à sociedade, o autor diz “traduzirem tais divergências” o desejo de uma classe social de alcançar o poder. Expressa, portanto, que a política lingüística “só pode ser determinada pela reorganização do poder da classe dominante nas suas aplicações políticas, econômicas e sociais, isto é, na nova repartição dos

papéis na sociedade.”(p.18)

Ao observar que são poucos os estudos que relacionam línguas africanas e línguas indígenas ao criolismo e à diglossia no Brasil França (2002) afirma que a língua portuguesa, no Brasil, tem características específicas devido a razões históricas e socioculturais, o que justificaria o estudo de tais línguas e processos formadores do Português no Brasil.

Referindo-se à latinização do Império Romano, diz que a europeização da América se deu de modo mais intenso, embora diferenciado de uma região para outra na América. Assevera ter havido no Brasil uma forte incorporação das etnias nativas na comunidade branca, resultando em uma forte mestiçagem, sobretudo no norte do País, embora com a extinção massiva dos nativos, a partir da desagregação dos seus valores sociais e de sua escravização.

Do ponto de vista lingüístico afirma ter sido forte a influência de línguas estranhas no Português, embora só aborde nesta pesquisa o papel das línguas africanas e indígenas. Desse modo, afirma que essas línguas em contato tiveram papel relevante inicialmente com o seu uso pelos adultos; em seguida, pelas crianças que nasciam no Brasil de então.

Referindo-se aos indígenas, afirma que os primeiros habitantes a serem subjugados e aculturados pelos portugueses foram os Tupis da costa, os quais se aliaram como guias na penetração da terra. Menciona também outras nações, a dos Aruak e dos Karaíb, na Amazônia, além de Pano, Maku, Tukano, Katukina, Gaikuru etc., que só mais tarde tiveram contato com os portugueses.

A “língua geral”, o dialeto veicular ou tupinambá, hoje denominada “nhengatu” surgiu das nações do litoral que formavam um grupo homogêneo cultural e lingüisticamente. Apreendida e ensinada pelos jesuítas, o Tupi constituiu um adstrato no Brasil-colônia:

Eram duas línguas que coexistiam simultaneamente no mesmo território. Já o português operou como superestrato sobre o Tupi.

Muitas vogais Tupis passaram a assemelhar-se ao português. É o caso do /i'/ gutural, que passa a palatal; ou ainda, o desaparecimento das consoantes pré-nasalisadas do Tupi /mb/, /nd/, etc., passando a oral e nasalizando a vogal precedente, como em imbu, “uma árvore típica”, tamanduá “um animal típico”. A líquida Tupi tornou-se um /r/ português, em oposição distintiva com /l/. Os valores semânticos também mudaram muitas vezes de acordo como os valores semânticos portugueses, por exemplo, em tupã, “trovão”, feito nome para “Deus”, e ainda nas formas verbais, recebendo as noções de tempo futuro, de modo subjuntivo e outros.(CÂMARA JÚNIOR, 1976, p. 28, *apud* FRANÇA, 2002)

Sobre as línguas africanas, afirma ter havido implicações históricas e teóricas em relação ao Brasil. Observa que os estudos de tais línguas tiveram início no século XVI, interrompendo-se após o século XVIII, devido à política do Marquês de Pombal no Brasil.

O tráfico de escravos africanos para o Brasil teve início no século XVII. Procedentes de distintas nações, maiormente da África Ocidental,

logo criaram uma língua veicular, integrando-se rapidamente às suas principais atividades; o que propiciou, segundo alguns linguistas, o desenvolvimento de um português crioulo, que uniu entre si os negros das mais diversas proveniências.”(p.198)

Muitos dos africanos estavam acostumados ao contato com a língua portuguesa, já que havia uma língua franca na costa africana de base portuguesa. Dados polêmicos, a autora diz que segundo Anchieta, em 1580 havia 14 mil escravos negros no interior de uma população de 57 mil habitantes; em 1800 eram 1,5 milhão em uma população de 3 milhões e supõe-se que em meados do século XX havia na África um déficit de 800 milhões de pessoas, 800 mil dos quais teriam sido levados à América do Norte.

Segundo Houaiss (1922, *apud* FRANÇA, 2002, p.109) eram aproximadamente 300 a 400 línguas procedentes da África, distribuídas por todo o território.

De acordo com Bonvini (1999, *apud* FRANÇA, 2002), estudioso do vocabulário africano no Brasil, “parece não haver influência das línguas africanas no Português do Brasil, mas sim uma capacidade de a língua portuguesa adaptar-se às línguas africanas e incorporar palavras no seu léxico”(p.199). Segundo Houaiss a população portuguesa, na sua maioria, era analfabeta e falava o Português; com a interferência do ambiente de língua

mista, surgiram os “pidgins”, em seguida o crioulo na boca das crianças aqui nascidas com traços característicos nas estruturas fonológica e sintática.

França dá exemplos dos empréstimos do quimbundo (africana): *caçula*, *camundongo*, *tanga*. Cita Donald Pierson, que coligiu 300 palavras, de origem africana, usadas na Bahia, referentes a nomes de lugares:

-acará : bolo de feijão cozido, feitos em azeite de dendê com pimenta malagueta. Etimologia: termo do ioruba, em daomeu *acará*, pão e em flute *acrá*. Área geográfica: Bahia e Rio de Janeiro.

Acarajé : s.m.: o mesmo que acará. Etimologia: do iorubá *acará*, bolo mais *jeti*, comida. Área geográfica: Bahia e Rio de Janeiro. [...]

Agogô .s.m.: instrumento de dupla campânula. Etimologia: afirma o autor que este termo vem do ioruba *agogô* (sino)(D’Avezac). Área geográfica: Bahia e Rio de Janeiro.

Angu.s.m: massa feita de fubá de milho ou mandioca. Etimologia: termo africano. Área geográfica: termo geral do Brasil.

Aquilomba : verbo intransitivo; reunir-se em quilombos . Etimologia: derivado de *quilombo*.

Babá.s.m: pai-de-santo. Etimologia: do ioruba *babá*, conforme afirma D’Avezac. É improvável que o termo familiar comum no Brasil, babá ou ama-seca se ligue à mesma filiação. Área geográfica: Brasil e Rio de Janeiro.[...] (p.200)

Segundo Mattoso Câmara Júnior, em relação aos africanismos no Brasil, não se tratou de bilinguismo e sim de um português crioulo, ainda que outros linguistas afirmem que o africano foi uma língua veicular na colônia. A partir do aumento da imigração portuguesa, no século XVII, houve uma redução sensível do bilinguismo e em seguida seu desaparecimento. Ainda de acordo com Câmara Júnior, as diferenças entre o Português de Portugal e o do Brasil não se deve a um suposto substrato tupi ou influência africana no Brasil, mas sim ao fato de as duas variedades pertencerem a espaços territoriais distintos, distantes e por evoluírem diferentemente.

Apresentando a visão de Neiva (1940) segundo a qual as influências indígena e africana são evidentes na fala do brasileiro, particularmente no vocabulário, mas também na estrutura fonológica e gramatical. Conclui a autora que

o Português do Brasil é fruto inicial de diversificada crioulição de

povos indígenas e de africanos . Trata-se, portanto, de um idioma distinto do europeu, não só pelo fato de trazer para a nova terra falares diferenciados, mas também em função de um complexo de contextos sociolinguísticos bastante diverso daqueles de sua origem, cujo substrato possibilitou-nos a aquisição de um povo mestiço, de língua também peculiar. (p.204)

O professor das universidades federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco, historiador e pós-doutor pela Universidade de Barcelona, Durval Muniz de Albuquerque, afirma que “o Nordeste é uma invenção discursiva e não uma entidade natural que sempre existiu”. O estereótipo criado para o nordestino pelo cosmopolita do Sul e Sudeste brasileiros denomina de “paraíba” ao nordestino cabeça-chata, de “candango” ao de Brasília, de “baiano” ao negro pobre etc.

Afirma que o nordeste surgiu no Estado Novo, entrando para a história na década de 1920 pelos textos regionalistas de Euclides da Cunha e Gilberto Freire. Muniz de Albuquerque (2008) critica asperamente o estereótipo criado para o Nordeste,

Observa que o impacto dos baianos foi o maior na construção da identidade nordestina. ‘A população baiana negra que chegava a São Paulo chocou as elites paulistas que tinham como projeto branquear a sociedade, através da imigração de europeus brancos’[...] isso se acentuou com a disputa, entre baianos e europeus, pelo mercado de trabalho de São Paulo. Deste evento, nasceu um dos estereótipos mais fortes : ‘baiano’ passou a designar a população de imigrantes nordestinos originários de qualquer estado e que hoje são 500 mil e representam 20% da população, só na região do ABC paulista.(A tarde, 2008)

Critica a mídia por reproduzir as imagens estereotipadas do nordestino, o que é um equívoco, apropriar-se da imagem do nordeste da seca, do cangaço e do messianismo. Nesse sentido critica o cineasta Guel Arraes que, criado em Paris, voltou ao país para veicular uma imagem estereotipada do nordeste como nos filmes *Lisbela e o Prisioneiro*(2003), *O Coronel e o Lobisomem* (2005) e *O Auto da Compadecida* . Segundo Muniz Albuquerque o estereótipo do nordestino rural é rechaçado inclusive pelos representantes do MST, já que para eles o campo é modernizado.

Refere-se ao preconceito de cor e classe social, associados ao preconceito racial que se

utiliza no discurso de oposição ao presidente da República, ‘um nordestino de origem operária com pouca escolaridade’.

O historiador condena o falar-se do analfabeto, do trabalhador braçal e omitir-se o número de intelectuais que saiu do Nordeste para o Sudeste, uma vez que é expressiva a presença importante de nordestinos na literatura, no cinema, na música.

Conclui, afirmando que o Nordeste é múltiplo e que o discurso da identidade tenta defini-lo em poucas linhas, mas que os nordestinos é que “devem repensar a identidade regional na ótica da multiplicidade”

CAPÍTULO 2 – LÍNGUA, VARIAÇÃO E MUDANÇA. LÍNGUAS EM CONTATO

Em sua resenha, baseada na perspectiva e na obra de Coseriu ¹, Fonseca ² explica conceitos de língua, dentre outros, para poder falar em mudança linguística.

No primeiro capítulo Coseriu refere-se à polêmica que envolve a mudança linguística, fala de língua abstrata e da valorização atribuída por Saussure à sincronia em detrimento da diacronia. A mutabilidade é aqui apresentada como fenômeno natural, essencial e indispensável à existência de toda língua natural; por esse motivo o autor descarta a colocação do problema enquanto busca da *causa*, do *porquê* dessa mutabilidade, já que a imutabilidade não é pertinente às línguas naturais. Metaforizando, argumenta que as línguas mudam pela mesma necessidade que o homem tem de satisfazer sua fome ou sede; assim, mudar é inerente e vital às línguas. Afirma que a única língua que não muda é a abstrata – porém real – registrada em gramáticas e dicionários. A língua concretizada no falar muda e está exposta a fatores externos; essa mudança, porém, só pode ser comprovada com o auxílio da investigação diacrônica, que evidencia as alterações. Coseriu exemplifica a necessidade da diacronia para a constatação da mudança com os arcaísmos, que enquanto são utilizados pelos falantes, não são percebidos como tais, mas só quando estes adotam uma postura metlinguística, reflexiva e uma abordagem histórica. Afirma portanto, que, embora a mudança não seja comprovada sincronicamente (só ocorre entre dois momentos) interfere na sincronia subsequente a ela.

No capítulo dois Coseriu reafirma a mudança como dinâmica própria da língua e como

¹ - COSERIU, E. *Sincronia, Diacronia e História: o problema da mudança linguística*. Trad. Carlos A. Fonseca e M. Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

² - FONSECA, Helen. *Crítica à visão coseriana de mudança linguística*. In. Revista da FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia), Salvador, n°4, 1995, pp. 209-13.

condição para esta continuar em funcionamento.

Para explicar de modo coerente e preciso o que seja *língua*, o autor refuta a teoria de Durkheim de *fato social* e, a seguir, o conceito de Saussure de *língua*, o qual buscou Saussure na idéia de fato social de Durkheim.

De acordo com este último, os fatos sociais seriam exteriores, independentes do indivíduo, e se imporiam a este, necessariamente. De modo análogo, Saussure adota uma perspectiva de língua segundo a qual esta só existe em uma coletividade e não individualmente; por outro lado, também a língua se imporia ao indivíduo, sem que o mesmo pudesse alterá-la.

Coseriu nega Durkheim, por entender serem os fatos sociais interindividuais, possíveis apenas na interação entre os seres enquanto indivíduos; também em relação à segunda característica, afirma ser o indivíduo quem cria os fatos sociais no processo interativo e adota-os, adaptando-os às suas necessidades.

Rechaça de igual modo o conceito saussureano de *língua*, porquanto trata-se, na verdade, de um fato social manifestado pelo falar – e por isso humano, pertinente ao indivíduo enquanto falante, no seu processo interativo de comunicação no contexto social. É nesse processo interativo que o falante molda, adapta a língua às suas necessidades e exigências e assim a modifica. Ao exemplificar com a língua padrão e sua normatividade, cuja eficácia só incide sobre o falante porque ele o permite, Coseriu rebate o segundo ponto de vista de Saussure, de que a língua se imporia aos indivíduos, que por sua vez a aceitariam passivamente. (FONSECA, 1995, p.210).

Para afirmar que “a linguagem não é produto mas atividade”(Humboldt), Coseriu faz um paralelo entre o conceito aristotélico de **atividade** – vista como atividade mesma; como potência e como prática concretizada em seus produtos – e o conceito de língua, para o qual se deve atentar : em relação ao primeiro aspecto a língua deve ser vista como falar –

exteriorização da língua ; em relação ao segundo, a língua é o saber linguístico; quanto ao terceiro aspecto a língua é o texto do falante, bem como seu conteúdo de conhecimentos linguísticos, adquiridos no intercâmbio social, é um “produto” em constante mutação.

Coseriu afirma constituir-se a língua de estruturas do falar, nas quais se deve distinguir o que é comum – pertinente à **norma** e o que é funcional – pertinente ao **sistema**. A norma representa as realizações adotadas por uma comunidade de falantes, inseridas na sua cultura, ao passo que o sistema é a própria dinâmica do fazer linguístico com suas diversas possibilidades de realização que, por sua vez, são sincronicamente equilibradas pela norma.(FONSECA ,1995:211)

O saber linguístico – técnica de elaboração e realização da língua – é adquirido pelo falante no contato verbal com outros falantes, no processo histórico.

Referindo-se aos problemas que envolvem a mudança linguística, Coseriu faz a distinção entre ato e potência, alude às causas de Aristóteles – **causa formal** , à qual está vinculada a língua como definida acima (a língua contém essencialmente a mutabilidade, que lhe é imanente); a **causa final** – referida pelo autor quando diz que Humboldt, baseado em Aristóteles, conceitua atividade como uma “*atividade livre e finalista, que carrega consigo o seu fim e é a realização do próprio fim ...*”; a **causa eficiente** – o que provoca uma mudança.

As “determinações psicofísicas” e as “determinações finais” são consideradas por Coseriu como fatores de alteração da língua anterior ao ato; contudo, segundo esse mesmo autor, embora na fala a língua historicamente constituída seja superada pelos fatores psicofísicos (determinantes das realizações fônicas), esses fatores não geram a mudança linguística e sim alterações.

No que tange às determinações finais, o falante pode ter uma finalidade expressiva ou uma finalidade comunicativa.Pela primeira , o falante seleciona dentre as diversas possibilidades do seu saber linguístico. Pela segunda o falante atém-se às circunstâncias da

comunicação e assim pode modificar ou suprimir elementos da norma, ou oposições do sistema que lhe pareçam desnecessários, para ter êxito no processo comunicativo.

Coseriu afirma que a mudança linguística se dá pelo diálogo, quando um falante transmite ao saber lingüístico do seu interlocutor suas diversas formas de realização. A **inovação** ocorre na fala e consiste na realização de formas diferentes do que é geralmente utilizado pela língua. A **adoção** – incorporação de uma inovação ao sistema ou ao saber linguístico - pertence ao plano da língua. É a adoção, portanto, que caracteriza a mudança linguística.

No quarto capítulo de sua obra, o autor, partindo do princípio de que é a liberdade linguística do falante que “faz”(refaz) a língua, cabe saber como, no falar, esta se renova e como aceita a liberdade de expressão dos falantes.

Os fatores estruturais e históricos são aquí classificados pelo autor como internos, e que proporcionam a mudança linguística. Os fatores externos – determinantes do saber linguístico e da variedade – possibilitam o falar e constituem-se num fator indireto na evolução linguística. Denomina como fatores “sistemáticos” e “extrasistemáticos”, respectivamente, os fatos do plano das oposições funcionais e da norma cultural de uma língua, como também a diversidade do saber linguístico.

Afirma que a língua modifica-se para satisfazer às necessidades dos falantes em se expressarem; diz que a língua muda sistematicamente, e que se comprova essa sistematicidade na sincronia, pelo fato de que entre dois “estágios” de língua a mudança ocorre sem que aquela deixe de ser sistemática.

O princípio de que a língua se faz constantemente é reafirmado pelo autor, ao dizer que o sistema linguístico é fragilmente equilibrado, citando exemplos da precariedade desse equilíbrio: as correlações incompletas, no plano fônico, por exemplo entre surdo/sonoro, em que um dos elementos inexistente; a variação linguística e as “exceções” que a gramática

normativa registra, as oposições distintivas possíveis numa língua e que não são utilizadas etc.

Segundo o autor, há uma influência recíproca entre norma e sistema, porque o que surge ou desaparece no sistema é antes registrado pela norma, bem como a alteração desta só se dá porque há a possibilidade no sistema. Assim, as denominadas “deteriorações” que a mudança causa são “automaticamente” renovadas, existindo antes, na língua, um período de coexistência entre elementos já existentes e os que surgem FONSECA (1995:214).

Aponta como outro fator importante, determinante da instabilidade dos sistemas linguísticos, a não-existência de elementos autônomos em tais sistemas, o que significa que tudo se relaciona harmônica e contrastivamente na estrutura da língua. Afirma que , assim, uma mudança em qualquer dos subsistemas linguísticos – fônico, lexical, gramatical – altera todos os demais.

A divergência entre o conhecimento do sistema e o conhecimento da norma por parte do falante é outro fator gerador da mudança lingüística. O conhecimento do sistema é anterior ao conhecimento da norma - aquele ocorre com a aquisição da linguagem, quando a norma ainda não foi internalizada pelo falante ; a norma requer amplo conhecimento do que é realizado tradicionalmente; desse descompasso surgem as inovações, disseminadas oportunamente – quando se fragiliza a tradição ou no contexto de línguas cuja cultura seja reduzida.

Ao concluir a resenha desses quatro capítulos da obra de Coseriu, Fonseca (1995) apresenta sua conclusão , que afirma a notável capacidade analítica daquele autor, destacando, porém, alguns pontos que deixam dúvida, e questionando um pequeno aspecto em sua obra. Reconhece a autora a prioridade atribuída por Coseriu aos fatores **internos** que geram a mudança linguística, porém nao crê seja aceitável a minimização dos fatores “externos”. A autora cita os trechos críticos:

São fatores de segundo grau (os fatores “externos”) que não determinam diretamente a atividade linguística: o que eles determinam é a configuração do saber linguístico, que, por sua vez, é a condição do falar.(...) As modificações na estrutura da sociedade não podem se refletir como tais na estrutura interna da língua, pois não se trata de estruturas paralelas. A estrutura da sociedade corresponde à estrutura externa da língua, à sua estratificação social. E esta é um fato cultural. O que é social é, sem dúvida, um importante fator indireto na “evolução” linguística, mas apenas na medida em que implica variedade e hierarquização do saber linguístico, ou seja, como fator cultural.” (FONSECA, 1995, p.216) (grifos meus)

Fazendo-se um paralelo entre os fatores citados:

São fatores **internos**: - *os sistemáticos* - os que pertencem às oposições funcionais e às realizações normais da língua; os *extra-sistemáticos* - tudo o que se refere à variedade do saber linguístico numa comunidade.

São fatores **externos**: os fatos culturais, a estrutura externa da língua.

Assim,

...se a língua é mutável (...) e é a liberdade linguística do falante que faz – refaz – a língua, e se essa liberdade linguística depende do saber linguístico do falante e é condição para a formação deste saber; se a norma é a tradição, o fato cultural que permite a construção e variabilidade do saber linguístico; e se ‘*nada surge no sistema que não tenha existido antes na norma*’ e, vice-versa, ‘*nada desaparece do sistema funcional a não ser através de uma ampla seleção realizada pela norma*’, como concordar com a classificação de “fator indireto” – que é importante **apenas** porque “*implica variedade(...)do saber linguístico* dada pelo autor ao social e, portanto cultural, **normal?**”(FONSECA, 1995, p.216-17)

Outra incoerência encontra-se no capítulo IV, quando o autor diz que as condições da mudança são exclusivamente culturais e funcionais e, no mesmo capítulo, afirma que os fatores da mudança linguística existem na própria língua...Assim, a **condição cultural** é integrante da língua mesma, do que se infere que os fatores externos não podem ser considerados indiretos, nem ser menos importantes no processo da mudança linguística, já que fazem parte integrante desse processo, sem o qual o mesmo não ocorreria.

Crystal (2005), definindo o termo “revolução” como “qualquer combinação de acontecimentos que produza mudanças radicais de consciência ou comportamento em um

período de tempo relativamente curto”, assevera ter havido uma revolução lingüística mundial, durante a década de 1990. Explica como causa de mudanças globais que afetam as línguas a escrita, a imprensa, a telefonia, rádio e televisão, afirma ser a Internet o veículo de maior impacto nas línguas. Assegura que houve, na década de 1990 o surgimento de três tendências que vêm alterando as línguas no mundo: a) *a expansão do inglês* como língua global; b) *a interferência do inglês em outras línguas*, através da introdução de palavras por empréstimo; c) *a expansão da Internet* (1991) cuja tecnologia foi adotada em curto espaço de tempo, expandindo sua linguagem diferente.

Quanto ao primeiro fator refere-se ao inglês, e diz que para uma língua obter status global ela deve ser usada por vários países no mundo. São formas de concretizar isso: a) tornar-se a língua oficial ou semi-oficial e ter seu uso como forma de comunicação no governo, nos tribunais de justiça, na mídia e no sistema educacional; b) Tornar-se a língua prioridade no ensino de língua estrangeira em um dado país. Declara que em 100 países o inglês é reconhecido como principal língua estrangeira; que o Conselho Britânico afirma estar aproximadamente um bilhão de pessoas aprendendo inglês no mundo; diz ainda ser um total de um bilhão e 400 milhões de pessoas que a usam no mundo. O autor justifica a expansão do inglês com a necessidade de uma língua comum ou língua franca, necessária à comunicação mundial. Diz ainda que uma língua torna-se mundial pelo poder das pessoas que a falam: poder político(militar), tecnológico, econômico e cultural.

Explica o autor que quando uma língua se expande ela muda devido à necessidade dos falantes de diferentes partes do mundo de adaptarem a língua às suas necessidades de comunicação e para adquirir novas identidades .(p.36) Afirma que, ao adotar uma nova língua, uma comunidade procede a uma adaptação lexical que se inicia aproximadamente em um ano após a adoção.

Cristal faz uma comparação entre o latim do primeiro milênio ao inglês atual,

afirmando ser a mesma situação: o latim clássico escrito, ensinado como forma-padrão em todo o ocidente, e a evidência da falta de entendimento mútuo entre as comunidades que divergiam cada vez mais, até o desaparecimento do latim e o surgimento das línguas neolatinas. O autor diz que não se pode prever o futuro do inglês pela história do latim, já que quando o Imperio Romano começou a desmoronar “não havia nada que impedisse as forças centrífugas de separar o latim falado. O número de falantes do latim-padrão em toda a Europa era pequeno, e a comunicação entre os grupos, difícil”(p.48). Hoje, porém, o mundo tornou-se, em termos de comunicação, menor do que a Europa daquele tempo, não há isolamento.

Referindo-se à demonstração da capacidade do cérebro para a língua, como uma das grandes descobertas da Linguística, afirma que o bilingüismo e o multilinguismo são condições humanas normais e afirma serem mais da metade dos falantes do mundo bilingües. Afirma também ver com naturalidade o surgimento de “um mundo triinglês” – coexistência de dialeto doméstico com um dialeto-padrão e dialeto-padrão internacional.

Quanto à segunda tendência de alteração das línguas, isto é, b) a interferência do inglês em outras línguas, diz manifestar-se essa interferência pelo empréstimo vocabular. Observa que as culturas reagem a essas influências de formas distintas. Alguns as vêem como “fonte de riqueza léxica”, outros as condenam, alegando protegerem os valores tradicionais da língua. Diz o autor ser no léxico que ocorre a mudança com mais rapidez e por isso é o aspecto que chama mais à atenção.

A terceira tendência, a expansão da internet, seria o mais importante fator da revolução lingüística, que se deu com a grande velocidade com que seus adeptos adotaram uma nova variedade estilística da linguagem. Crystal lembra que a Internet constitui uma revolução não apenas lingüística mas tecnológica e social.

Justifica o não contentar-se em descrever a comunicação mediada por computador

como “uma língua escrita em uma tela”. Asevera ser difícil caracterizar, descrever de forma exata esse tipo de comunicação; diz que segundo alguns analistas, a Internet é uma mistura de televisão, telefone e publicação convencional que criou o “ciberespaço” para significar um “mundo de informação presente ou possível, em forma digital”.(p.77) Refere-se às principais funções da Internet (web, mensagem eletrônica e “salas” de conversa), diz que seu mundo é “muito fluido e que tais funções facilitam e dificultam nossa capacidade de comunicação de modos que são fundamentalmente diversos dos encontrados em outras situações semióticas”.

Para o autor, há diferenças entre a Comunicação Mediada por Computador (CMC) e a conversa face a face, a primeira das quais é a falta de retorno simultâneo, o que acontece na interação por e-mail ou em salas de bate-papo; por serem as mensagens enviadas por computador completas e unidirecionais, são transmitidas e chegam à tela do receptor como unidade, não havendo como reagir à mensagem enquanto está sendo digitada. Outra diferença é que nas salas de bate-papo é possível participar-se simultaneamente de várias conversas. A outra diferença seria o ritmo de uma interação na Internet, que é muito mais lento do que o de uma situação de fala, o que invalida algumas propriedades de uma conversa. Ao referir-se à escrita, afirma ser o *netspeak* mais compreendido como “uma linguagem escrita que foi empurrada em direção à fala do que uma linguagem falada que foi escrita.”

A Internet, segundo Crystal, é o veículo ideal para línguas minoritárias, como forma de denúncia e/ou publicidade dessas línguas para o mundo.

Em suas reflexões sobre o Português brasileiro, Mattos e Silva (2002, p.291) refere-se à diversidade lingüística brasileira, que inclui 150 línguas indígenas, coexistentes ao lado do Português brasileiro, e que refletem o grande problema relacionado ao ensino de tais línguas maternas e da língua portuguesa – majoritária e dominante – em escolas de comunidades indígenas crescentes no interior do Brasil. Refere-se também aos problemas quanto ao ensino da língua portuguesa nas densas áreas populacionais de imigrantes cujo

bilingüismo familiar dificulta o processo de escolarização .

Entrevistado pela Revista *Língua*, quando da conclusão do romance *As Intermittências da Morte*, José Saramago responde à pergunta sobre as diferenças entre a língua do Brasil e a de Portugal, afirmando não haver uma língua portuguesa mas línguas em português. Afirma que

há um tronco lingüístico comum que, de modo variável, segundo as condições sociais, culturais e ideológicas vigentes, se expressa ‘historicamente’. As línguas mudam, o denominado “português de Portugal” não é igual hoje ao que foi no século 17. Ora, se isso é claro no mesmo país, como não o seria em países diferentes? Deixemos, portanto, em paz as semelhanças e as diferenças porque elas são umas e outras, sinal de vida. As línguas mortas são as que não mudam. (Revista *Língua*, 2005, p.18)

Ao ser perguntado sobre se a influência das novelas brasileiras é prejudicial a Portugal, diz que, embora haja muita exibição de novela brasileira em Portugal, os modismos e coloquialismos falados não afetam o essencial da língua naquele país. Em seguida, em resposta à pergunta sobre se os portugueses sentem o seu idioma ameaçado, afirma ser maior a ameaça ao povo brasileiro, já que há excessiva influência do inglês no Brasil, maior do que em Portugal. Exemplifica com a fala de um recepcionista de hotel no Brasil, o qual usou o verbo “checar” em lugar de “verificar” e diz que não vê necessidade de uso de tal termo, já que o português possui quatro palavras para o sentido de “verificar”. Esclarece ainda que “checar” é inglês adulterado que “não é passagem do inglês para o português, mas uma adaptação que traz juntamente uma forma de raciocinar”(p.19). Sobre esse aspecto, ver conclusão desta tese.

Afirma ainda que os males que acometem o português resultam de um mau ensino e péssima aprendizagem, de políticas culturais erradas, de passividade diante da agressividade de penetração de outros idiomas, “de crer, estupidamente, que é muito mais chique (sic.) dizer “I love you” que “Gosto de você”.

É inegável a pertinência das palavras de Saramago em todo o parágrafo acima,

considerando que um bom ensino deve adequar-se às características da sociedade em que é ministrado bem como deve partir da cultura local, nacional, resgatar e manter constantemente seu valor – e isso não significa ser xenofóbico . Por falta de um ensino adequado “bom ensino” é que a população continua uma tradição de supervalorização da cultura do outro e menosprezo da própria, com poucas exceções, devido ao trabalho de conscientização feito por algumas instituições, além da falta de conhecimento em filosofia e sociologia, disciplinas resgatadas em pouquíssimas escolas privadas, desde que foram retiradas do currículo escolar, nos anos 1970, por conta da política educacional instaurada pelo golpe militar.

À pergunta “Se a desigualdade social contamina a vida nas mais diversas esferas, como acredita que ela se manifeste na própria língua?”, Saramago afirma não haver formas puras ou impuras na língua que é na verdade diversa “percorre toda a sociedade, tanto horizontal como verticalmente. Não há contaminações, há intercâmbios, evolução, mutações. Não há nada mais mestiço que a língua.”(Revista *Língua*, 2005, p.20)

A etnolinguista baiana, Yeda Pessoa de Castro, membro da Academia de Letras da Bahia e do Comitê Científico Brasileiro da Rota dos Escravos da Unesco, ex-adida cultural da Embaixada do Brasil em Trinidad (Tobago), em entrevista ao jornal *A Tarde* (2008), fala sobre a importância da participação das línguas africanas na construção da identidade lingüística brasileira.

A autora remonta ao tráfico de escravos, quando chegaram ao Brasil quatro milhões de falantes africanos, os quais, durante mais de três séculos foram obrigados a falar a língua portuguesa como segunda língua, naturalmente transferiram para a nova língua que aprenderam hábitos articulatórios de sua língua materna. A autora critica os que afirmam que a única influência das línguas africanas no País ficou restrita ao vocabulário.

Afirma que a maior presença das línguas africanas era do grupo bantu – 75% - em relação aos portugueses. Esse fator associado às semelhanças entre as estruturas lingüísticas

dessas línguas e o português antigo

não favoreceram a emergência de um falar crioulo no Brasil. Se essas estruturas lingüísticas fossem muito diferentes, teriam provocado um conflito e haveria o surgimento de uma outra língua para acomodar estas diferenças, que seria uma língua crioula, como existe no Haiti, por exemplo, do contato entre o francês e as línguas africanas. Curioso observar que, onde as línguas africanas entraram em contato com o português arcaico, não se registra um falar crioulo, a exemplo de Angola, Moçambique e o Brasil, evidentemente. Nossa hipótese é que a língua portuguesa, no Brasil, absorveu essas línguas africanas, daí falarmos um português diferenciado do de Portugal. (...) o português do Brasil é extremamente vocalizado; (...) coloca vogal mesmo onde ela não existe. Um exemplo é a palavra *pneu*, de uma sílaba, mas que dizemos como se tivesse duas. O Brasil inteiro fala cantando, em diferentes tons e ritmos, o que é resultado da influência do bantu, e de outras línguas africanas cujo sistema vocálico coincidiu com o do português arcaico.(A Tarde, 2008)

Ao ser questionada sobre a forma de comunicação entre senhores e escravos, Castro diz que segundo o padre Antonio Vieira, havia 25 mil falantes do povo banto, que não falavam o português; o missionário jesuíta Pedro Dias publicou no Brasil, no final do século XVII, a gramática de quimbundo *A arte da língua de Angola*, que foi o instrumento utilizado para a comunicação e catequese daquele povo. Aquela minoria de falantes do português precisavam entender o que os negros falavam. Dois elementos importantes nesse processo foram o escravo ladino – o “leva-e-traz” da senzala para a casa grande e que aprendia elementos de português, participando de duas comunidades sociolingüísticas – e a mãe preta, a negra que vivia na casa-grande, com quem os filhos dos senhores começavam a aprender a articular as primeiras palavras. Com seu canto passaram seu universo simbólico e material. Existe um canto acalanto aqui na Bahia “que é muito significativo e diz assim: “Su, su, su, menino mandu, cara de gato, cara de pato, nariz de peru”. Mandu é palavra banto, que significa “estorvo”(p.6).

A autora diz que a participação das línguas africanas foi não apenas significativa para o português mas que contribuiu para a construção da identidade brasileira. Os bantos, prioritariamente, porém, antes do término da escravidão, foram trazidos como mão-de-obra escrava para a construção das cidades, em fase de desenvolvimento, com a chegada da

família real, grandes contingentes de jejes, os fons, os iorubas-nagôs; dirigiram-se a Salvador, para Recife, Maranhão e Rio de Janeiro. O candomblé da Bahia representa o modelo urbano de estrutura jeje-nagô.

Ao comentar sua pesquisa sobre o período do ouro, em Minas, diz que nessa época falava-se um português que não era o de Portugal; havia grande quantidade de falantes de mina-jeje em Minas Gerais. Segundo o documento escrito por Antônio da Costa Peixoto, havia mais de 700 palavras nessa língua. Esse vocabulário servia como forma de os garimpeiros evitarem fugas, roubos, assassinatos. Afirmo que o manual de Costa Peixoto é considerado o documento mais importante de línguas africanas que foram faladas no Brasil. Afirmo como fato curioso, a partir de seus estudos nas minas : o “kama-sutra”- segundo o vocabulário de Peixoto - da zona de mineração, daquela época (princípio do século XVIII) : mulheres escravizadas trazidas para Minas Gerais não utilizadas na mineração, mas usadas como prostitutas, já que os homens iam para o garimpo sem suas famílias.

Outra fonte da pesquisa de Castro são os vissungos – cânticos de trabalho na zona da Chapada Diamantina (MG), documentados por Aires da Mata Machado, nos anos 1940. Diz que acaba de escrever um trabalho a ser publicado pela Universidade Federal de Minas Gerais, no qual afirma que “os vissungos nos deram uma pista incrível sobre a distribuição etno-linguística do negro africano no Brasil. Porque esses vissungos são de base umbundo, uma língua do grupo banto, falada no sul de Angola.

Mollica (2007), ao comentar a importância das variáveis não-linguísticas no processo variacional, diz que, devido aos marcadores regionais e os indicadores de estratificação estilístico-social coexistirem em simultaneidade, a variação manifesta-se em um contínuo caracterizado por usos de fala diferentes do ponto de vista sociolingüístico. Afirmo que as variáveis linguísticas e não-linguísticas agem conjuntamente, de forma correlata, o que resulta na inibição ou favorecimento do uso de formas variantes semanticamente

equivalentes. Apresenta como exemplo o aumento na fala e na escrita das variedades prestigiadas devido a fatores como escolarização alta, contato com a escrita e com os meios de comunicação de massa, nível socioeconômico alto, o que leva a admitir-se a existência ao menos do padrão popular e culto (MOLLICA, 2007, p.27).

Afirmando que embora estejam em grau avançado os estudos que fazem a correlação entre sexo/gênero, idade, classe social, escolaridade etc., ainda não é possível concluir a discussão sobre questões como:

- a) o grau alto de escolarização concorre para um comportamento lingüístico ajustado ao padrão culto? B) o gênero feminino é mais conservador do ponto de vista da norma? C) há uma relação entre estigmatização sociolingüística, *status* e mobilidade social? D) qual o impacto da mídia sobre a variação lingüística? (p.27)

Refere-se à experiência feita por Labov (1972) que, após investigar o efeito de fatores sociais dessa natureza sobre o inglês padrão e não-padrão, demonstrou que o “Black English vernacular, extremamente estigmatizada, sofre preconceito em razão de pressões étnicas, escolarização e classe social”. Cita também Sankoff, Kemp & Cedergren (1978) como aqueles que demonstraram ser importante a escolarização, o valor de mercado e o status profissional do falante para determinar o grau negativo ou positivo de marcação social das formas lingüísticas.

No que tange ao português brasileiro, após verificar-se a relação entre estigmatização lingüística e prestígio social, confirma-se a importância da cotação de mercado da forma lingüística (v. Bourdieu, 1977). Busca-se hoje saber até que ponto os meios de comunicação influenciam os comportamentos lingüísticos. Estatísticas indicam que renda, valor de mercado, mídia etc. podem ser bons indicadores sociais. A variável mercado é importante a partir da demonstração de que quanto maior a cotação na escala do mercado ocupacional, maior possibilidade de ajuste à norma padrão quanto à concordância nominal, fenômeno marcado socialmente.

A autora constata a complexidade do efeito de indicadores sociais sobre o

perfil sociolinguístico dos falantes, e mostra que o uso da forma *seu*, que se alterna com *dele*, para indicar possuidor na terceira pessoa se encontra em extinção no português brasileiro. Trata-se de forma padrão, prestigiada.

A forma *dele* (que serve para desfazer a ambiguidade) vem se sobrepondo à forma *seu* entre falantes de maior nível social e cultural.

Mollica afirma que na complexa sociedade do português brasileiro há muitos indicadores sociais, tanto de exclusão e inclusão, de estabilidade e mobilidade social: origem social, renda, tipo de ocupação, grau de inserção em redes sociais. Segundo Chambers (1995 *apud* MOLLICA, 2007) a classe social é o traço mais marcado linguisticamente nos países industrializados e a estratificação pode ser observada baseando-se em indicadores educacionais, econômicos etc.

Mollica diz que nem sempre as variedades de prestígio são assimiladas pelos falantes; há casos de mudança em curso e por isso deve-se considerar o aspecto dinâmico dos padrões lingüísticos. Afirma ser esta uma das causas pelas quais nem sempre os movimentos dos indivíduos no sentido da ascensão social resultam na apropriação de uma linguagem monitorada. Estudos precursores feitos no Brasil correlacionaram o uso de construções prestigiadas e não- prestigiadas com variáveis bens materiais, culturais e origem social, mas o resultado não surpreendeu como se esperava: essas categorias não são mensuráveis por critérios lingüísticos; são pré-condições no percurso que o indivíduo tem que fazer no processo da estratificação social e a língua é uma dentre outras propriedades que formam o patrimônio social do indivíduo.(MOLLICA, p. 30):

A busca de variáveis sociais não convencionais para o entendimento da variação lingüística numa sociedade tão complexa como a brasileira, em que a categorização por classe social segundo parâmetros como renda, local de moradia, escolarização e profissão não é claramente delimitada, tem motivado o controle de aspectos mais sutis da ambientação material e cultural dos indivíduos e do seu grau

de integração aos valores veiculados pelos meios de comunicação de massa. Concebidas na forma de escalas que controlam a relação quantitativa e qualitativa dos falantes com os produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros) sua posse de bens materiais disponíveis no mundo moderno (apartamentos, carros, telefones, viagens etc.) e suas expectativas em relação ao futuro, variáveis como bens materiais, bens culturais e motivação vêm insinuando uma outra forma de exame de variação sociolingüística. (...) Conjugadas com as variáveis mais convencionais, como idade, sexo e escolarização, essas variáveis mais refinadas permitem detectar tendências divergentes no interior da mesma comunidade de fala.(...) Revela-se, portanto, estreita correlação entre a complexidade social e os processos de variação (PAIVA & SCHERRE, 1999, apud MOLLICA, 2007, p.30).

Na conclusão do capítulo Mollica propõe refletir-se sobre como vincular questões lingüísticas a fatores de exclusão e mobilidade social; questiona: “a aquisição da cultura letrada e o uso adequado dos recursos lingüísticos são suficientes para indicar o espaço ocupado pelos indivíduos na sociedade e para determinar a mobilidade social?”(p.31). Afirma ser consenso absoluto que a fome, condições precárias de habitação, saúde, educação são barreiras intransponíveis e constituem obstáculo à cidadania plena. Diz que, ainda que os indicadores sociais sejam hoje mais positivos, no Brasil, a superpopulação nos centros urbanos mantém grande contingente humano na linha de miséria; a melhoria quanto à expectativa de vida, renda , saúde e escolaridade não tem sido suficiente para superar a desigual distribuição de renda no Brasil, para reduzir a mortalidade infantil e melhorar o ensino.

2.1 -CONCEITO DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA. A INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA EM TERRITÓRIOS MULTILÍNGUES

O estudo das línguas em contato sempre foi objeto da sociolinguística. A contribuição de Weinreich (1953)³ foi determinante para os estudos atuais sobre o bilinguismo individual e os conceitos de contato, interação, interferência etc.

Sabe-se que a criação de comunidades multiculturais nas quais convivem culturas, raças e línguas de origens diferentes é uma consequência da dinâmica das sociedades atuais. A convivência de línguas numa dada sociedade leva a situações complexas, uma vez que gera problemas relacionados com o bilingüismo, a diglossia, a morte lingüística e com a criação de novas modalidades. Pelo contato entre línguas pode haver uma mudança em direção a uma língua ou a outra. Nesse contexto freqüentemente ocorre *interferência* ou *transferência* e *convergência*, quando uma dada língua apresenta indícios de assimilação da outra língua em contato, afastando-se do seu uso *standard* ou norma culta . A interferência gera estruturas agramaticais, ao passo que na convergência há a influência da língua B sobre a A, contudo aqui não se geram resultados agramaticais. É importante saber distinguir quando a interferência atua no nível da fala (fenômenos mais individuais, não sistematizados) ou da língua (fenômenos sistemáticos, regulares e coletivos), e qual o nível de língua (fônico, gramatical ou léxico) e o tipo de língua que contacta. Na maioria das vezes a interferência ocorre sem que os falantes sejam conscientes de que se trata de um termo estrangeiro.

Pueyo (1991:33)⁴ refere-se à importância do trabalho de Weinreich que, nos fins dos anos 60 se destacou por ser um dos primeiros grandes estudos sobre o contato de línguas dentro dos estudos de bilingüismo e diglossia; sua obra “*Languages in Contact*” o tornou um

³ WEINREICH, Urie. *Languages in contact. Findings and problems*. La Haya Mouton, 1953, 8 ed., 1974.

⁴ PUEYO, Miguel. *Llengues em contacte em la comunitat lingüística catalana*. València: Servei de Publicacions Universitat València , 1991.

dos primeiros na análise psico-sociológica do contato lingüístico. Sua definição de línguas em contato é: *“In the present study, two o more languages wil be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons”*.(PUEYO, 1991, p 33)

A perspicácia de análise de Weinreich, segundo Pueyo, decorre justamente da possibilidade de isolar uma série de fatores que, combinados em proporções diversas, permitem caracterizar situações de contato lingüístico bem diferenciadas. Deixando de lado o que é estritamente lingüístico, Weinreich enumera um conjunto de fatores, agrupados em dois níveis: o da individualidade do falante e o que se leva em consideração na análise dos grupos sociais.

No caso dos falantes individuais, há cinco fatores distintos:

- 1- Facilidade para a expressão verbal e capacidade de manter separadas as duas estruturas lingüísticas.
- 2- Competência lingüística relativa em cada língua
- 3- Especialização no uso de cada língua, segundo os temas e os interlocutores.
- 4- Forma de aprendizagem de cada língua
- 5- Atitudes em relação às duas estruturas lingüísticas.

Quanto aos fatores comunitários, seriam:

- 1-Tipos de grupo bilíngüe e grau de homogeneidade ou diferenciação sociocultural (existência de subgrupos)
- 2- Prevalência de determinadas tipologias de bilíngües individuais.
- 3- Atitudes estereotipadas em relação a cada língua.
- 4- Atitudes em relação à cultura de cada comunidade
- 5- Atitudes em relação ao bilingüismo ou ao uso alternativo
- 6- Grau de tolerância por aquele que faz as interferências lingüísticas e as incorreções estruturais no uso de cada língua.

Pueyo ressalta a coerência da atitude de Weinreich, quando reclama a necessidade de dispor de estudos interdisciplinares e não estritamente lingüísticos.

A título de exemplo e considerando exclusivamente os fatores que afetam os falantes

individuais, refere-se à diferenciação que caracteriza os usos alternativos do guarani e espanhol, por uma grande parte da população paraguaia.

GUARANI	ESPAÑHOL
1 maior facilidade na expressão verbal	menor tolerância por parte dos que fazem interferências procedentes da outra língua
2 maior competência linguística	menor competência linguística
3 rural, informal, íntimo...	urbano, formal não íntimo...
4 predominantemente familiar	predominantemente escolar
5 menor prestígio, maior solidariedade	maior prestígio, menor solidariedade

A aplicação desses fatores na comparação permite perceber com um certo rigor quais são as diferenças não estruturais existentes entre as línguas ‘em contato’ e, especialmente, ajuda a estabelecer diversas tipologias. Graças a isso pode-se determinar exaustivamente quais são as características da relação, por exemplo, entre árabe clássico e árabe coloquial, e distingui-la de outras situações, como a do uso alternativo do guarani e espanhol. A técnica proposta por Weinreich não é a única válida para estabelecer esta tipologia, e convém mencionar as quatro questões (grau, função, alternância e interferência) que, segundo William F. Mackey (1962), cabe propor-se (levar em conta) no momento de caracterizar o uso alternativo de duas línguas por parte de um mesmo indivíduo. Mackey, porém, introduziu questões referentes a aspectos estritamente estruturais.

Outra contribuição de Weinreich totalmente integrada na terminologia sociolinguística é o conceito de “*language loyalty*”, que equivale, aproximadamente, ao sentido que tem *nacionalismo* em relação a *nacionalidade*:

A language, like a nationality, may be thought as a set of behavior norms; language loyalty, like nationalism, would designate the state of mind in which the language (like the nationality), as an intact entity, and in contrast to other language, assumes a high position in scale of values, a position in need being “defended”. (WEINREICH, 1953, *apud*

PUEYO, 1991, p.36)

A lealdade lingüística atua no sentido de resistir à substituição (“language shift”) da variedade recessiva pela expansiva ou dominante. Isso ocorre quando o vínculo do falante à estrutura da qual se serve não é estritamente veicular. No nível da estrutura, a lealdade provoca a exclusão das interferências e a conservação ou o incremento da distância lingüística em relação às línguas próximas ou afins.

No primeiro caso, a lealdade tem a ver com a vitalidade, que pode ser considerada de duas formas complementares: quantitativamente (nomes de falantes e de atos lingüísticos) e qualitativamente (extensão e importância dos âmbitos de uso)

Em relação à estrutura, a lealdade implica na adesão a uma variedade *standard*; esta assume duas funções essenciais: facilita modelos de língua para as situações formais e para os contatos transdialetais, e tem um elevado valor simbólico e aglutinante para os falantes.

Há, finalmente, dois fatores estreitamente relacionados com a análise das atitudes lingüísticas: solidariedade grupal e *status*, respectivamente relacionados ao uso e à estrutura.

PUEYO apresenta um esquema dos fatores que considera implícitos no conceito de “language loyalty”: resistência à substituição, vitalidade e solidariedade grupal, pelos que fazem uso; rechaço das interferências, estandardização e status social, por quem faz a estrutura. Os três fatores considerados em cada caso mantêm entre eles um encadeamento lógico e ao mesmo tempo um considerável paralelismo em relação ao fator correspondente do outro bloco: exclusão, resistência, estandardização e vitalidade se interrelacionam profundamente; a estandardização incrementa a vitalidade, porém, ao mesmo tempo, um índice muito baixo de vitalidade compromete seriamente qualquer tentativa de estandardização.

resistência à substituição linguística

Uso [vitalidade

solidariedade grupal

Lealdade lingüística

“rebuig” das interferências linguísticas

Estrutura [estandardização
status social

Arroyo (1992)⁵, no capítulo inicial de suas duas obras, apresenta o conceito de interferência linguística, a partir do ponto de vista da física, para o qual o termo designa o encontro entre os movimentos ondulatórios, resultando num reforço ou contrariamente, numa anulação da onda. Afirma ter o termo adotado um sentido negativo de “perturbação”, idéia também presente em Medina López (1997) que diz preferirem alguns autores o uso do termo *transferência*, por considerar que interferência tem conotações mais negativas, porque de alguma forma “interferência” supõe um mal uso do bilingüismo, o que acarreta para as línguas a “deterioração” e a “contaminação”. Remontando aos antecedentes, afirma Arroyo que foi na primeira metade do século XX quando se começou a utilizar a palavra, a partir dos estudos de Sandfeld e Jakobson. Os estudos iniciais se enquadram no âmbito estritamente lingüístico e sob uma visão estruturalista. Arroyo refere-se a U. Weinreich como o autor da obra maior sobre línguas em contato por, dentre outros motivos, inserir os problemas lingüísticos do bilingüismo no âmbito da sociolingüística, e pela importância que a partir desses estudos se dá aos aspectos socioculturais tais como o prestígio das línguas em contato,

⁵ ARROYO, José Luís Blas. *Rasgos Interferenciales en español de una comunidad bilingüe. Aproximación sociolingüística*. Valencia: IB Liria, 1992.

. *Las comunidades de habla bilingües*. Zaragoza: Libros Pórtico, s.d., p.33-50.

as atitudes dos falantes em relação a cada uma delas, as características do bilingüismo nos diversos subgrupos de falantes, a duração e a intensidade do contato, a influência do âmbito comunicativo etc., fatores determinantes para a compreensão de problemas até então considerados exclusivamente lingüísticos.

Quanto à classificação de “erro” para referir-se ao fenômeno da interferência, Arroyo considera inadequada, citando autores que ratificam sua visão. Referindo-se a Weinreich (1953), diz que para este a interferência não era uma simples questão de empréstimos efêmeros de uma língua a outra e sim um fenômeno sistemático, que ocorria na fala das comunidades bilíngues e que, portanto, noções como as de “gramaticalidade” e “aceitabilidade” devem ser consideradas com muito cuidado, pois não se pode partir das normas dos códigos tomados isoladamente.

Um outro problema que Arroyo coloca é o de delimitar o âmbito de estudo da disciplina. A questão está em considerar se se deve entender a interferência só no caso dos bilíngues individuais ou estendê-la também aos membros monolíngues de uma sociedade onde se vive uma situação de bilinguismo social. Cita as duas posturas mais importantes sobre essa questão. A primeira, que admite a “interferência estrita,” só dá conta dos traços lingüísticos procedentes de uma língua que são utilizados ocasionalmente por um falante bilíngue quando se expressa na outra língua. A outra postura é a adotada por diversos autores que demonstraram casos de condutas lingüísticas monolíngües cheias de interferências e que constituem uma regra em muitas regiões do mundo, ou seja, é a convicção de que a interferência também pode estar presente no código de toda uma comunidade de fala. Refere-se novamente a Weinreich, que se baseia na dicotomia saussureana para explicar essa polêmica: a) – os traços lingüísticos derivados do conhecimento por parte do bilíngue de uma segunda língua constituiriam uma interferência *na fala*; b)- as interferências como fruto da condição bilíngue da população, como algo habitual em toda uma comunidade lingüística

seriam consideradas como integrantes de um sistema linguístico renovado, reestruturado, constituindo, portanto, uma interferência *na língua*.

Dando continuidade à discussão da polêmica acima, o autor afirma ser bastante difícil fazer uma distinção clara entre o bilinguismo como fenômeno social e como fenômeno individual, no tratamento de questões como a “interferência”. Apresenta a proposta de Haugen (1954), que restringiu a categoria da interferência para referir-se à superposição simultânea de duas normas linguísticas ao mesmo elemento, como resultado da incapacidade ou indiferença dos bilíngues por manter os códigos totalmente separados. Considera que quando o desvio é adotado pela comunidade deixa de ser interferência.

Arroyo refere-se também ao linguista canadense W.Mackey (1976:310-12), que buscou dar mais precisão aos conceitos afinados com os de Winreich, porém sob perspectivas diferentes. Mackey enfatizou a distinção clara das duas fases que podem explicar todo o processo de influência interlinguística, ou sejam, a “interferência” e a “integração”. Para este estudioso a integração é uma questão de grau e para a qual são decisivos dois fenômenos diferentes: a) - um elemento linguístico se encontrará mais integrado quanto mais assimilado se encontre pelas normas da língua recipiente; b) – quanto maior seja seu emprego na fala dos bilíngues (e na dos monolíngues) maior será seu grau de integração. Afirma que, se a maioria dos falantes de uma comunidade bilíngue divide as mesmas características de fala, possivelmente é porque estas estão estabilizadas e integradas em uns modelos de fala regionais.

Para Arroyo, o problema está em saber-se exatamente quando um fenômeno pode ser considerado simplesmente como um traço estrangeiro isolado na fala do indivíduo bilíngue ou quando pode ser considerado já como parte de um novo sistema linguístico.

Ao comentar *interferência* em relação à mudança linguística, o autor acima refere-se

a vários autores, dentre os quais Casagrande (1954:5)⁶, que perceberam que a integração dos elementos estrangeiros em uma língua é um processo gradual que pode levar gerações, e que o grau desta é geralmente indicador do tempo que dura esse processo. Cita Poplack e Sankoff (1984)⁷, que perceberam, em estudo feito sobre o bilinguismo entre os portorriquenhos de Nova York, que a integração das palavras inglesas no espanhol destes falantes tem lugar gradualmente após quatro procedimentos: frequência de uso, deslocamento dos sinônimos nativos, integração gramatical e aceitação por parte dos falantes. Refere-se a Payrató (1985)⁸, que apresenta uma classificação dos fenômenos de interferência, tendo em vista seu desenvolvimento progressivo. Segundo este linguista, são quatro as fases a serem analisadas no estudo da interferência dentro de uma comunidade de fala: a) - *a fase da “interferência estrita”*:

Trets o elements forasters(que pertanyen a una llengua A), que utiliza un *parlant bilingüe quan s’expressa en una llengua B. No es donen en els monolingües, ni la normativa els accepta.*”(Payrató, 1985)

Arroyo apresenta, por suposição própria, como exemplo dessa interferência, os traços que caracterizam a fala de algum utente de língua materna catalana, quando se expressam em castelhano: o “seseo”, a diferença na abertura das vogais no nível fônico, a confusão no uso de algumas preposições (“esta en su padre” por “está con su padre”), uso do futuro em lugar do presente do subjuntivo em subordinadas temporais (“cuando vendrás iremos al cine”) etc.

B) – *a fase em que se encontram os elementos de procedência externa ao sistema, mas de uso generalizado entre os falantes – porém não aceitos pela norma da língua.* Os fenômenos deste grupo são aceitos por parte dos falantes monolíngues. Exs. dados por Payrató: - perífrases do catalão contemporâneo: “tenir que...”, “donar-se compte...”, interferências do castelhano que estão deslocando/substituindo as genuínas “haver de”, “adonarse”.

⁶ CASAGRANDE, J.B. *Commanche linguistic acculturation*. International Journal of American Linguistics, 20, 1954, p.8-25.

⁷ POPLACK, S y SANKOFF, D. *Borrowing: the Synchrony of Integration*, Linguistics, 22, 1984, p.99-135.

⁸ PAYRATÓ, L. *La Interferència Lingüística*. Barcelona: Curial Ed. Catalanes, 1985.

C) – *a fase dos elementos precedentes de uma segunda língua aceitos só recentemente pela norma da comunidade*. Exemplo: o adjetivo catalão **maco** – interferência do castelhano **majo** -, termo já incluído nos dicionários desta língua.

D) – *a fase dos empréstimos, consolidadas definitiva e historicamente na língua* . Exemplos: os germanismos, os arabismos, tanto no castelhano como no catalão.

Diante do exposto, Arroyo diz que a tarefa que cabe à linguística é diacrônica, porque é necessário comprovar-se como desde um simples ato singular na fala dos bilíngues se chegou à consideração da interferência como um elemento novo do sistema.

Ao comentar a convergência de línguas Arroyo cita Weinreich (1953), segundo o qual a proximidade estrutural entre dois sistemas linguísticos constitui um dos fatores mais favorecedores da influência mútua. Arroyo ratifica esse ponto de vista lembrando as similaridades que existem entre duas línguas-romance como o castelhano e o catalão.

Explica que não é fácil decidir sobre se um determinado fenômeno é devido à interferência de outro sistema linguístico ou a mudanças internas na própria língua.

Refere-se a Jakobson (1936:54)⁹ , segundo o qual a língua só aceita elementos de estrutura alheia quando correspondem com suas próprias tendências de desenvolvimento. Complementa citando Payrató (1985:182), para o qual a convergência de desenvolvimento entre duas línguas emparentadas genética e estruturalmente constitui um fato lógico e corrente na evolução linguística.

De Arroyo são as seguinte palavras:

Debemos aceptar, pues, que nos hallamos ante hechos que pueden ser definidos bajo etiquetas más amplias que la simple interferencia. O dicho de otro modo: la interferencia es en ocasiones sólo un factor más, aunque de indudable importancia, en el desarrollo y en la extensión social de un determinado fenómeno lingüístico.”ARROYO(1992:45)

No contexto das línguas em contato também pode ocorrer a troca de códigos pelo

⁹ JAKOBSON, 1936, p.54 (s.r.)

falante, ou seja, quando este alterna duas estruturas ou línguas num mesmo ato de fala. Medina López (1997:16) ¹⁰ afirma que esse comportamento de emprego aparentemente desordenado, de duas línguas

está regido por una serie de elementos y que son los bilingües más equilibrados (quienes mejor conocen cada una de la lenguas) los que más practican la alternancia de códigos.

E cita Silva Corvalán (1989:180)¹¹ que destaca os seguintes fatores, tomados de J. Gumperz:

- a) Factores externos. Entre otros están el “entorno físico”, “los participantes”, “el tópico de la conversación” y “la identificación étnica”.
- B)Factores lingüísticos. A pesar de las dificultades para su descripción, razones estilísticas y metafóricas reguladas podrían señalar este proceso. Son algunos mecanismos propios de la cadena hablada como “la codificación de citas y el discurso indirecto”, “las repeticiones” “las interjecciones”, “el estilo personal subjetivo “ o “la función retórica”.

Medina López diz que a alternância de códigos entre espanhol-inglês e euskera – espanhol pode ocorrer nos níveis *intraoracionais* (na mesma oração) e *interoracionais* (entre uma oração e outra). Vejam-se a seguir exemplos da alternância no primeiro e no segundo nível citados:

“- *Ave María, which english?* “(intraoracional)

“-*It’s on the radio. A mí se me olvida la estación. I’m gonna serve you another one, right?*” (interoracional) (MEDINA LÓPEZ, 1997, p.16)

Afirma o citado autor que o intercâmbio de códigos não leva ao surgimento de uma terceira gramática, mas, ao contrário, que o intercâmbio é mais favorável sempre que haja uma coincidência das estruturas gramaticais em cada uma das línguas.

¹⁰ – MEDINA LÓPEZ, Javier. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros, S.L., 1997

¹¹ SILVA CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra Universidad, 1989, p.18

Durante o I Seminário Internacional *Acolhendo as Línguas Africanas*, realizado em agosto de 2008 na Universidade do Estado da Bahia – UNEB , em Salvador, o Professor Doutor Armindo Ngunga, da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), apresentou um histórico do relacionamento entre as línguas moçambicanas e a Língua Portuguesa, em Moçambique, em três períodos: no período colonial, no da luta armada de libertação nacional e na democracia multipartidária.

Entre outros pontos apresentados, Ngunga denuncia o que parece ser uma síndrome da colonização: refere-se às crianças moçambicanas, que falavam maior parte do tempo suas línguas e tiveram problemas na escola, evadindo. Diz ter sido mais grave a situação das crianças do campo – zona rural – que sofriam com a política lingüística adotada, porquanto sempre estiveram atrasadas em relação às da zona urbana: enquanto as da zona rural de 11 anos fazem a 2ª série, as da cidade fazem a 7ª série.

O professor destaca a importância do ensino bilíngüe em Moçambique, do ponto de vista psicológico, para a aprendizagem pelas crianças.

Afirma ser a mentalidade dos governantes sobre a língua ainda colonial. Assevera que a Língua Portuguesa provou não ser capaz de substituir as línguas moçambicanas. No que tange às eleições, diz que os lingüistas estão tentando convencer os políticos a traduzirem a propaganda para as línguas moçambicanas, para que o povo (20 milhões de habitantes) possa entendê-la.

Respondendo a perguntas de espectadores do auditório, afirma ser a imagem de Moçambique uma visão distorcida, descrição geralmente feita por uma elite que, como tal, resiste à introdução das línguas moçambicanas na escola. Diz ainda que os escritores moçambicanos conhecidos no exterior não falam as línguas moçambicanas e que faz parte da distorção afirmar-se que aumentou o número de falantes de Língua Portuguesa naquele contexto, já que o Português só é ministrado na escola e, com a guerra, houve grande

destruição de escolas.

Declara ainda que em 2005 as línguas moçambicanas foram introduzidas em 23 escolas - um terço das escolas existentes - ,e que essa expansão está sendo feita sem o conhecimento do governo, mas atendendo ao desejo das comunidades que querem que suas crianças aprendam em suas línguas maternas.

Apresentam-se no Seminário também os trabalhos de Amanaiara S. Miranda e Jacilene Silva, do Grupo de Estudos da UNEB. Seu objetivo é apresentar

o que existe da cultura africana em nós (afro-descendentes). Este tema está sendo desenvolvido no processo de alfabetização de crianças, da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes, onde o estudo da Língua Português (Língua Brasileira) ocorre a partir de mitos que revelam a cultura dos povos etnolinguísticos Banto e Ioruba-Nagô e que aparecem, constantemente, no cotidiano brasileiro. Empregando essa metodologia a aprendizagem torna-se mais fácil, visto que a criança, além de se identificar com os hábitos, linguagem, costumes e valores apresentados nesses mitos, começa a perceber a participação dos seus ancestrais africanos na história, cultura e, especialmente, na Língua. Assim, elas passam, também, a internalizar o aprendizado na escola como intrinsecamente relacionado às suas vivências familiares, principalmente a partir do seu repertório lingüístico, o que contribui para uma real conscientização do seu próprio mundo e para elevar sua auto-estima. Tais fatores implicarão: o reconhecimento do valor cultural dos nossos ancestrais africanos que até então só são identificados nos livros didáticos na condição de escravos e/ou nos jornais como pessoas que transgridem as normas estabelecidas;uma maior facilidade para a compreensão contextualizada da Língua Portuguesa no Brasil e, ainda, a viabilidade daquele desempenho tão desejado na educação brasileira.(UNEB, 2008)

Outra comunicação feita é a de Machado Filho, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o qual, referindo-se ao processo histórico de formação do Português brasileiro, afirma que a influência das línguas africanas nas estruturas lingüísticas do português brasileiro tem demandado poucos trabalhos comparativos, por pesquisadores brasileiros, da morfossintaxe de outras línguas com as quais esteve em contato. Diz ser seu objetivo com este trabalho,

discorrer como tem sido interpretada, por alguns autores, a influência de línguas africanas na língua portuguesa utilizada no outro lado do Atlântico, especialmente o papel que estruturas de línguas do subgrupo banto, notadamente do quimbundo, pode representar na formação do português em

Angola, com o intuito de se perseguirem paralelos em realizações lingüísticas que possam ser identificadas com o português brasileiro.(UNEB, 2008)

Catiane de Araújo Maia e Najara M. Q. S. Carvalho apresentam a discussão da Lei 10.639/03, no que tange às aulas de Língua Portuguesa e identidade. A referida Lei busca formar opinião sobre a cultura afro-brasileira, desfazendo a visão eurocêntrica sobre a origem do País, afirmando a participação do negro na construção da sociedade brasileira .Segundo as pesquisadoras,

Os alunos oriundos de comunidades negras rurais desconhecem sua verdadeira história, sendo vítimas de discriminação racial dentro do ambiente escolar e na sociedade em que estão inseridos. Além disso, a língua que essa clientela traz é menosprezada, pois o ensino da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tem privilegiado o estudo da gramática e dos cânones da Literatura Brasileira , reafirmando a proposta curricular vigente no Brasil que é construída através de uma visão etnocêntrica, fora da realidade do país. A escola mostrou-se excludente para os negros desde o período colonial, negando-lhes o seu acesso. (...) A escola é um espaço de formação ampla e não apenas transmissora de conteúdos “prontos” e “acabados”. Assim sendo, não teríamos que transformá-la em um lugar de reflexão e ampliação dos projetos dos alunos? Ao longo da nossa pesquisa constatamos a desarticulação entre os conteúdos impostos pela escola e a realidade do aluno, bem como a sua trajetória lingüística, tornando o ensino da disciplina Língua Portuguesa frustrante para o aluno, pois o mesmo percebe o distanciamento entre a língua que traz de casa e a língua que se aprende na escola, considerando esta como a verdadeira, a culta e/ou bela e, conseqüentemente, ocorre a desvalorização de sua identidade lingüística.(UNEB, 2008)

A Professora Eliana Pitombo Teixeira, da Universidade de Feira de Santana (Bahia), apresenta o seu trabalho sob o título “*Em Busca das Raízes do Português Brasileiro*”, que consiste na formação de um *corpus* da língua falada em Luanda,

cujá língua nacional majoritária é o quimbundo, com o objetivo de realizar estudos nos diversos níveis da gramática e compará-los às descrições e análises do português brasileiro. Foram construídas duas amostras: uma de falantes nativos do português e outra de falantes do português como segunda língua, a fim de surpreenderas estratégias de nativização da língua portuguesa e observar o grau de espraiamento das novas variantes no português dito culto. Os resultados poderão conduzir a um maior entendimento de gramáticas oriundas de línguas em contato, especialmente do português com as línguas do grupo banto e, assim, lançar novos olhares sobre a questão das origens do português brasileiro(UNEB, 2008).

Couto (2009) trata do intenso contato de línguas fomentado pelo processo de globalização. As bases epistemológicas em que se apóia são retiradas da Ecologia Biológica. Relaciona Linguística, Ecologia e Ecolinguística, afirmando que

um desses conceitos é o de **ecossistema**, que é encarado como um todo (**holismo**). Ele é constituído por uma diversidade de organismos (animais e vegetais), num constante processo de **inter-relações**, tanto dos organismos com o **meio ambiente** quanto deles entre si.(...) contato de língua é basicamente inter-relação ou comunicação, no caso, entre povos aloglotas. O ecossistema, por seu turno, é um sistema dinâmico, em constante **evolução**, que é justamente o que ocorre com as línguas nas situações de contato (p.11) .

O autor passa a conceituar **Ecolinguística** – o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Dá como definição de língua a forma como os membros de uma comunidade de língua comunicam entre si. Diz ser difícil definir **Linguística**, já que há muitas teorias, modelos e hipóteses. Refere-se ao estruturalismo, à Gramática Gerativa – esta buscando desvendar a capacidade humana para a linguagem-, porém ambas as teorias voltadas para o sistema. Afirma que o sistema está na mente dos indivíduos que compõem a comunidade mas que, por outro lado, tais indivíduos só formaram e mantêm esse sistema em seus cérebros por integrarem tal comunidade e interagirem nela. Assevera, assim, que o sistema pode ser buscado no cérebro do indivíduo como faz a Gramática Gerativa ou na comunidade, como faz o estruturalismo. Para a ecolinguística está em ambos: “imediatamente, na cabeça de cada indivíduo. Mediatamente, está na comunidade. Tanto o indivíduo quanto a coletividade estão situados em determinado lugar do espaço, que será chamado de território.

Diz, por fim, que a resposta à questão sobre o que é língua depende da pergunta que se faça: se é feita uma pergunta de natureza social, ela se apresentará como um fenômeno social; se é feita uma pergunta de cunho mental, ela se apresentará como um fenômeno mental; assim, o que a língua é depende de como se a olha.

Define **Ecologia** de acordo com os manuais de Biologia, ou seja, como “o estudo das

inter-relações entre os seres vivos e entre eles e seu meio ambiente. **Ecosistema**, como o conjunto formado pelos seres vivos e seu meio ambiente considerados como um todo. Destaca que o interessante para o ecólogo são as inter-relações que se dão entre os seres vivos e as relações entre estes e o biótopo; destaca que, como a realidade é um *continuum*, os limites do ecossistema são definidos pelo observador. Segundo Tansley, os ecossistemas definíveis incluem o universo, o planeta Terra, uma planície, até o átomo. Assim, outra característica do ecossistema é a **porosidade** – a inexistência de descontinuidade entre um ecossistema e os que estão adjacentes ao que foi demarcado. “O investigador pode delimitar qualquer ponto do *continuum* como o ecossistema que vai investigar”. (...) Enfim, ecossistema é uma totalidade, só que uma totalidade dinâmica e de contornos fluidos, porosos.

Define **Ecolinguística** como o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Diz que alguns pesquisadores têm defendido a tese de que o meio ambiente ou ecossistema em que a língua se insere é a sociedade em que ela é falada. Afirma, porém, que estudos mais recentes afirmam que a sociedade é apenas um dos ecossistemas da língua e, que, na verdade, a língua tem um ecossistema maior, que se subdivide em três ecossistemas menores.

Refere-se aos três subecossistemas da língua que emergem do ecossistema maior (EFL): o ecossistema social, o mental e o natural, no interior dos quais a língua está em relação com, respectivamente o meio ambiente (MA) social, mental e natural.

O ecossistema social da língua é formado pela língua em relação aos membros da população (P), organizados socialmente. Dentro desse ecossistema a língua tem seu meio ambiente (MA) específico – o MA social da língua. Couto afirma que, a começar pelo precursor da Ecolinguística, Einar Haugen,

a esmagadora maioria dos estudiosos, como os já mencionados, se dedica ao estudo das relações entre a língua e respectivo meio ambiente social. Um dos assuntos mais estudados nesse contexto são o bilinguismo e o multilinguismo, com todos os problemas que suscitam. No caso do bilinguismo/multilinguismo societário, que é o que interessa aqui, surgem questões como a determinação da

língua padrão ou estatal, por oposição a línguas nacionais e dialetos. A maioria dos países do mundo é multilíngue, como é o caso da Índia. Aqui entra também o tópico principal do presente livro, o contato de línguas e seus resultados, como a pidginização e a criouliização, entre outros estudados... (...) É o conceito ecológico de diversidade que tem dado lugar à esmagadora maioria dos estudos que se enquadram nas relações da língua como MA social. Sobretudo na Rio-92, emergiu o conceito de biodiversidade que, mais tarde, foi estendido à diversidade linguística, num sentido diametralmente oposto ao do rolo compressor padronizador da globalização. Nesse caso, o valor de uma língua não depende do número de falantes nem de seu poder socioeconômico. Toda língua veicula uma visão de mundo, uma tecnologia única, que desapareceriam com ela. Por isso, os ecolinguistas defendem as línguas minoritárias e as ameaçadas de extinção; sobretudo Fill (1993) combate o culto ao desenvolvimentismo. Como disse o criador da Hipótese de Gaia (de que a Terra é um organismo vivo), “uma diversa cadeia de predadores e presa é um ecossistema mais estável e mais forte do que uma única espécie auto-suficiente, ou um grupo pequeno de cruzamento limitado” (LOVELOCK, 2001. p. 41). (...) Na mesma linha de pensamento os estudiosos têm combatido o antropocentrismo, o etnocentrismo, o classismo ou aulicismo – este último considera o que é urbano como bom, requintado, ao passo que o procedente da zona rural é “rude”, “rústico” (COUTO, 2009, p.21-24).

O autor refere-se ao **ecossistema mental da língua** como “a totalidade formada pela língua e suas inter-relações com o cérebro/mente, ou melhor com as redes de conexões neurais”. Nesse ecossistema considera-se a língua em relação a essas redes que formam o meio ambiente (MA) mental da língua. Afirmar que cérebro e mente são apenas uma parte desse ecossistema. Este compreende o sistema nervoso central e o periférico. Esclarece que é um dos mais difíceis de ser estudado, contudo já vem sendo estudado em parte pela Neurolinguística e outras neurociências, pela Psicolinguística, pela Biolinguística etc. Diz que no ecossistema mental estão questões como a forma pela qual a língua é formada, armazenada e transformada.

Afirma que, nos últimos anos, a Neurolinguística tem avançado pela introdução de técnicas não invasivas, pelas quais se pode ver que partes do cérebro são ativadas durante a fala. São técnicas de dois tipos: hemodinâmicas e as eletromagnéticas; ambas de ótima resolução espacial, mas de fraca resolução temporal.

O **ecossistema natural da língua** é constituído da língua (L) em relação ao território (T) e os membros da população (P), considerados como corpos físicos, ou seja, a totalidade

formada pela língua e o mundo físico. “Em seu interior, L se opõe ao mundo físico, que é o seu meio ambiente natural,(MA) da língua. Diz que as primeiras reflexões sobre a linguagem se enquadram nesse contexto, como o diálogo de Platão, *Crátilo*, em que este defendia a teoria de que as palavras refletem as coisas que designam, enquanto Hermógenes defendia o oposto, de que as palavras resultam de uma convenção. Couto critica a falta de atenção por parte da Lingüística a essas idéias, afirmando serem os indivíduos de carne e osso e por terem de conviver em um território definido, o que invalidaria a afirmação de que a língua não tem nada a ver com o mundo físico (COUTO, 2009, p.27).

Apresenta uma visão radical dessa hipótese, segundo a qual a visão de mundo pelo ser humano é determinada pela língua. Em seguida comenta a versão mais moderada, que afirma ser a visão do indivíduo em relação ao mundo influenciada e direcionada pela língua. Apresenta a versão dos que defendem a tese oposta – de que é o homem que está entre a linguagem e o mundo. Segundo essa visão,

somos nós que nos interpomos entre o mundo e a linguagem. Isso implica que temos acesso direto ao mundo, independentemente de L. Significa também que nós (P) vivemos e convivemos no mundo (T). Formamos L com material tirado do mundo, mesmo porque nós próprios vivemos nele e somos parte dele. Como disse Mufwene (2001), L é parasita de P, no sentido ecológico. De acordo com essa perspectiva, o mundo dá lugar à população, que dá lugar à linguagem, nessa direção. O que leva muita gente a aceitar a primeira visão é o não se dar conta de que, após formada, a língua adquire uma relativa autonomia *vis-à-vis* mundo. É essa autonomia relativa que leva alguns a pensar que só temos acesso ao mundo via língua.

Cita John Haiman, como linguista moderno que defende esta segunda tese e para o qual há uma certa iconicidade entre gramática e MA.

Quanto ao léxico, afirma que a palavra “árvore” existe porque existem árvores no mundo e, para reforçar a idéia de que a língua tem relação com o mundo físico, refere-se à ecologia da interação linguística : as pessoas interagem quando estão próximas e é dessa interação que nasce a língua, afirma ratificando Saussure. Afirma que a língua é formada e transformada nos

atos de interação comunicativa, passando pela mente do falante, havendo assim uma inter-relação constante entre os três ecossistemas da língua com os respectivos MA: o MA social, o mental e o natural(COUTO, 2009, p.30-31).

No capítulo intitulado *Ecologia da evolução linguística* Couto cita Mufwene (2001,p.11):

O termo **evolução** não sugere nenhum tipo de progresso de um estado menos satisfatório para um estado mais satisfatório, nem necessariamente de um sistema mais simples para um mais complexo ou vice-versa. Evolução não tem nenhum alvo [...] A mudança linguística é inintencional, é consequência de “replicação imperfeita” nas interações de falantes individuais à medida que adaptam as estratégias comunicativas de uns às dos outros ou a novas necessidades.

Complementa a citação explicando que a preferência pela denominação “evolução linguística”, em lugar da expressão “mudança linguística” é devida “ao fato de a primeira tomar a evolução biológica como modelo, que não é teleológica” (p.62)

Afirma que há a mudança de língua, que ocorre quando um grupo de falantes abandona a própria língua, ao adotar a língua de outro grupo, o que prova a afinidade entre evolução linguística e apropriação (aquisição e aprendizagem) de língua. Diz que na mudança/evolução linguística geralmente a língua se mantém, mesmo de modo alterado, ao passo que, na mudança de língua, o grupo que a fala substitui-a por outra.No primeiro caso é a língua que se transforma, mantendo sua identidade; no segundo, é a população que abandona a língua original e adota outra.

Destaca que sua tese principal é a de que toda mudança linguística está relacionada a contato. Cita os diferentes tipos de contato : a) contato interlinguístico, b) contato intralinguístico, c) contato entre gerações e d) o contato do aprendiz com a língua a ser adquirida.

Refere-se às mudanças por que passou o português no Brasil. Segundo a carta de

Caminha (1500) não houve nenhuma influência da língua tupinambá no português nem deste naquela. Cita os primeiros núcleos de colonização da costa , onde começou a surgir o contato intenso entre português e línguas ameríndias, principalmente o tupi (ao sul) e tupinambá (do R. Janeiro para cima). Do tupi com o português surgiu em Piratininga (1554) a **língua geral**. Adotada por mamelucos e bandeirantes, criou topônimos onde não havia povos tupis ou tupinambás. No começo do século XIX a língua geral foi substituída pelo dialeto caipira (AMARAL, 1982).

No Maranhão e no Pará surgiu , além da língua geral, a língua geral amazônica, de base tupinambá (século XVII), e que foi instrumento de catequese e política portuguesa até o século XIX. Denomina-se hoje **nheengatu**, já bastante modificada; Couto afirma ter sido mínima a influência dessa língua no português em geral.

Sobre a influência da língua portuguesa nas variedades de língua tupi-guarani, principalmente por via jesuítica, o autor arrola alguns termos/vocábulo: *tupã* (gênio do trovão)passou a significar “Deus”; Ybaka (firmamento) passou a “céu”, *Peró (Pedro)*, *Kabaru* (cabalo), *kurusu* (cruz) etc.

São termos de origem tupi (ou da língua geral) que se mantêm no português:

Caatinga, Caboclo, Capenga, Capoeira, Embira, Guri, Jururu, Mandioca, Paçoca, Peteca, Piracema, Pirão, Sapecar, Socar, Tapera, Toca , Vossoroca, Xará, Xereta etc.

Refere-se à importação de escravos, a partir de 1538, predominante de bantos (50%), seguido dos iorubás na Bahia. Estudiosos afirmaram ter havido línguas gerais africanas, tais como o nagô (ioruba) na Bahia; ewes em Minas Gerais, bantos no Rio de Janeiro etc. O que resta da forte presença africana no Brasil são, segundo o autor, africanismos lexicais em ex-quilombos (Cafundó em São Paulo, Bom Despacho e calunga em Patrocínio, Minas Gerais etc.) e em rituais afro-brasileiros:

Bamba, Banguela, Bunda, Cacunda, Carimbo, Caxumba, Dengo/dengue, Jiló, Lelé,

Macaco , Moleque, Quitute, Sacana, Titica, Vatapá, Xoxota, Zangar.

O autor diz que, ainda que alguns estudiosos afirmem ser a iodização em “muié” influência africana, afirma que poderia ser influência tupi, que não tem esse fonema; poderia ser uma evolução interna natural, já que ocorre nos crioulos portugueses da África.

Couto afirma que a contribuição das línguas africanas e tupi reflete a ecologia do contato do português com elas, e que não surpreende o grande número de palavras para a flora e topografia serem de origem ameríndia, uma vez que os ameríndios já tinham tais nomes para essas áreas. A profusão de termos africanos referentes à vida doméstica e arredores se explica pela penetração dos africanos nas casas dos colonizadores. Apresenta, a seguir, “algumas inovações do português brasileiro, relativamente ao europeu, juntando as interferências de línguas africanas, indígenas, adaptação ao novo meio e deriva da própria língua”. Diz que, do ponto de vista fonético-fonológico, a pronúncia brasileira é mais conservadora ao suprimir menos vogais do que a lusitana, ao passo que na morfologia e no léxico, houve grandes mudanças (COUTO, 2009, p.78).

Assevera que o ecossistema interno do português sofreu na nova ecologia uma reorganização muito significativa; a tal ponto que “alguns estudiosos levantaram a hipótese de que teria havido criouliização no Brasil. Outros chegaram a afirmar que o português brasileiro, sobretudo o popular, seria um semicrioulo, ou até mesmo outra língua”(p.78). Diz que, na verdade, se trata de uma nova forma de português, um dialeto que evoluiu mais que o europeu, devido ao contato com outras línguas no novo meio ambiente em que se inseriu.

Ao falar das inovações, cita o *gerundismo* – influência do inglês no português - , introduzido no português pelas operadoras de telemarketing, e que escandalizam os normativistas. Afirma que o gerundismo já existia no português do Brasil, já que sempre se disse: “estou trabalhando”, “ela estava cantando”, “estarei viajando...” etc. diferentemente de Portugal, que utiliza a estrutura de infinitivo: “estou a trabalhar”, “estava a cantar”etc. Na

verdade a construção lusitana é que é inovadora. A construção que foi transmitida do latim é a gerundial.

2.2 -MESCLAS LINGÜÍSTICAS DE CONTATO. LÍNGUAS PIDGIN. A ORIGEM DOS PIDGINS E CRIoulos. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PIDGIN AO CRIULO.

Ao estudar a coexistência de dois sistemas lingüísticos distintos em uma mesma comunidade de fala, Tarallo e Alkmin (1987:12)¹² dizem que a causa do estopim do bilinguismo e do plurilinguismo são notadamente sociais e históricas: diferentes grupos étnicos emigrando de suas comunidades de origem para uma mesma região: colonização; deslocamento de populações e desenraizamento cultural etc., situações nas quais o fenômeno da mescla lingüística se torna mais aparente e mais palpável.

Afirmam que se são circunstâncias sociais e históricas que promovem o bilinguismo, não serão de outra natureza as conseqüências desse fenômeno. De fato, serão precisamente históricas e sociais as causas de manutenção ou de dissolução do bilingüismo. As possíveis “soluções” do bilinguismo seriam :a) a manutenção das duas línguas, a coexistência, o não-mesclamento; b) a morte de um dos dois sistemas. Um exemplo da primeira situação é a diversidade lingüística encontrada no Canadá, um país em que o inglês e o francês convivem lado a lado, especialmente na cidade de Montreal, combatendo-se pela defesa de suas fronteiras de uso. Ressaltam que no caso de dois sistemas distintos se manterem vivos em uma mesma comunidade de fala, a situação bilíngue não permanece totalmente estável. Circunstâncias políticas e sociais, por exemplo, podem determinar e/ou privilegiar o uso de um dos dois sistemas; no Canadá, o inglês, por exemplo, embora o francês lute por sua autonomia; com isso Tarallo e Alkmin caracterizam uma situação de diglossia, ou seja,

¹² TARALLO, F. e ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo: Ática S.A., 1987.

a compartimentalização de cada um dos dois sistemas com vistas a suas funções sociais.

Na segunda possível solução – o retorno ao monolinguismo com as variedades intralinguísticas do sistema sobrevivente - também estão em jogo os fatores sociais, tais como o grau de segregação e de integração das comunidades envolvidas. Tanto no bilinguismo aparentemente estável como na busca do monolinguismo existe mescla.

Os autores inserem aqui a noção de *pidgin*: língua de emergência com funções básicas e restritas, gerada pela urgência de um meio de comunicação, em decorrência de uma situação de contato entre dois grupos étnicos e lingüísticos radicalmente opostos. O pidgin serve às necessidades de uma comunidade, provisoriamente estabelecida, em um dado local e por um período específico de tempo.

Alguns dos exemplos clássicos de mesclas pidgin são:

- 1) o jargão *chinook* – pidgin usado por índios e europeus, constituído principalmente de léxico de línguas indígenas das norte-americanas, em especial do chinook, do nootka, do salisham e, por outro lado, do inglês e do francês; desaparecido no início do século XX.
- 2) O russenorsk – língua de contato usada até o final do século XIX entre pescadores no mar da Noruega: escandinavos, russos e lapões.
- 3) O tã-boi ou franco-aramita – mescla falada na Indochina (atual Vietnam), durante a ocupação francesa, entre colonizadores franceses e vietnamitas; usada até 1960 em Saigon e hoje extinta.
- 4) Pidgin havaiano do inglês - entre falantes nativos havaianos e falantes nativos do inglês, e que mantém sua vitalidade no Havaí.
- 5) O tok pisin (ou “neomelanésio”) – mescla de contato, de base inglesa, falada em Papua- Nova Guiné, surgida nas plantações do Pacífico, para onde trabalhadores de origens e línguas diversas (populações melanésias) teriam sido levados e que se

mantém hoje nessa comunidade.(TARALLO e ALKMIN, 1987, p.21)

Tarallo e Alkmin, ressaltando o caráter simplificado e reduzido das mesclas pidgin, cita Hall (1966) ¹³, que descreve a simplificação e a redução que existem nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical:

.Nível fonológico: o número de contrastes empregados é reduzido. As vogais representadas são, em geral, as chamadas vogais cardinais(a,e,i,o,u), enquanto os grupos consonantais são caracteristicamente evitados.

. Nível morfológico: ausência de algumas categorias flexionadas, como gênero, número e tempo verbal.

.Nível sintático: as estruturas sentenciais são simples; as seqüências tendem a ser coordenadas, evitando-se estruturas complexas e subordinação extensiva.

. Nível lexical: número reduzido de vocábulos, cuja ação se norteia pela extensão de significados e por polissemias significativas.

Os autores colocam a questão de serem ou não as línguas pidgin diferentes das outras línguas humanas conhecidas. Afirmam que os pidgins mais conhecidos e mais estudados foram os produzidos pelo contato entre línguas européias e não-européias, com léxico predominantemente europeu; aos primeiros observadores –viajantes, comerciantes e outros – as línguas pidgin pareciam ser versões “corruptas”, “bastardas” das línguas européias. Apresentam algumas propostas teóricas que surgiram na tentativa de explicar a origem de pidgins e crioulos, e que procuram responder a duas questões centrais:

- 1) a “similaridade” estrutural e lexical dos pidgins e crioulos com as chamadas línguas-base(o superstrato)
- 2) a “similaridade” estrutural entre pidgins e crioulos que possuem línguas-fonte diferentes, isto é , pidgins e crioulos não-aparentados.

Afirmam que a explicação histórica, de certo modo, resolve a questão de número

¹³ HALL, R. A. *Pidgin and creoles languages*. Ithaca Cornell, University Press, 1966.

1, acima e, quanto à questão de número 2, Decamp (1971)¹⁴, aponta as seguintes características: eliminação da flexão de número, nos nomes, e de gênero e caso nos pronomes; identidade entre adjetivo e substantivo; uso de iteração para intensificação de adjetivos e advérbios; uso de aspecto em lugar de marcação de tempo verbal etc. Apresentam as seguintes propostas teóricas:

a) A teoria do baby-talk, que partiu da observação de que havia semelhanças entre essas mesclas (pidgins e crioulos) e a linguagem infantil em suas fases iniciais: os falantes de pidgins e crioulos, similarmente às crianças, tinham uma pronúncia tão somente “aproximada” à da língua-padrão. Segundo essa teoria, cada pidgin e crioulo teria sua origem no baby-talk que senhores, patrões e comerciantes teriam usado para a comunicação com seus escravos, empregados e parceiros comerciais, falantes de outras línguas. Os que defendem essa teoria referem-se a um substrato africano comum que teria gerado as “similaridades” estruturais entre pidgins e crioulos. Uma das críticas a essa hipótese é a de Decamp, que afirma que a crença em que cada europeu teria improvisado sua variedade de baby-talk não explica as semelhanças entre os mais diversos crioulos. Outra é a de que essa teoria não consegue explicar por que os pidgins e crioulos não são mutuamente inteligíveis para as línguas das quais eles seriam “formas simplificadas”. Tarallo e Alkmin (1987:100-1)

b) A teoria da geração espontânea, pela qual essas mesclas teriam surgido espontaneamente em qualquer situação de contato transitório entre grupos de pessoas que não possuíam um sistema lingüístico comum. Para Hall, defensor dessa teoria, muitas dessas mesclas conhecidas surgiram independentemente e se desenvolveram paralelamente, e outras seriam fruto da difusão de um modelo previamente elaborado e cristalizado, expandido a outras comunidades. Baseado nisso, considera que as semelhanças entre distintos pidgins e

¹⁴ DECAMP, D. *Introduction. The study of pidgin and creole languages*. In: HYMES, D. ed. **Pidginization and creolization of language**. Cambridge, Cambridge University Press,

crioulos podem ser explicadas pela base européia comum. A crítica a essa teoria observa, porém, que pidgins ingleses do Atlântico e do Pacífico, que surgiram do contato com populações africanas e melanésias, respectivamente, têm traços comuns, inexistentes no inglês, língua-fonte. Tarallo e Alkmin (1987:101)

c) A teoria monogenética, para a qual, todos os pidgins e crioulos de base européia teriam surgido de uma base comum, a partir da qual teria surgido divergência. Taylor, Thompson, Stewart e Whinnon são defensores dessa teoria, e creem ter sido esse ancestral genético um pidgin afro-português, do século XV, surgido do contato entre marinheiros e comerciantes portugueses e africanos da costa ocidental. Com a queda do domínio português, esse pidgin afro-português, utilizado como língua de contato por todos os europeus, teria substituído os vocábulos portugueses por termos ingleses, franceses etc., preservando-se a estrutura do pidgin e diferenciando-se as variedades dessa mescla por relexificação. Critica-se essa teoria pela falta de evidências históricas sólidas de que houve um processo de relexificação, e pela existência de pidgins e crioulos que se desenvolveram sem qualquer vínculo com o português: o sango, o chinook e o pitcairnense. TARALLO e ALKMIN (1987:101)

Assim, não há uma explicação aceita consensualmente sobre a gênese de pidgins e crioulos. A transmissão de pidgins de pai para filho, segundo as tradições, pode acarretar a aquisição de falantes nativos: as crianças. O pidgin assume então estatuto de língua natural e passa a ser crioulo – mescla lingüística usada como primeira língua de um grupo, língua-mãe.

Pela concepção teórica clássica, a situação de contato pode produzir um pidgin que ou desaparece com o tempo, ou se nativiza, tornando-se um crioulo. Na passagem para crioulo, o pidgin expande-se, tornando-se mais estável, complexo e com mais amplas funções comunicativas. A crítica a essa concepção é a impossibilidade de explicar a relação entre

uma evolução estrutural(o sistema tornar-se mais rico, estável...)e uma evolução funcional(de língua secundária a língua nativa).Para Hymes, esse é um processo de individualização de um “novo” sistema que se distancia da norma lingüística socialmente dominante.Desse modo, pidginização e criouliização da linguagem são processos que ocorrem nas línguas em geral.Tais processos, complexos, envolvem outros subprocessos: os de mudança.

Por uma outra concepção, a situação de contato produz um conjunto de variedades concorrentes, denominada contínuo pré-pidgin.Nessa situação, que é o momento inicial do contato, as variedades de fala coexistentes nao gozam de nenhuma autonomia lingüística. O contínuo pré-pidgin poderia evoluir e gerar a cristalização de um pidgin possuidor de autonomia, que poderia transformar-se em crioulo. Contudo, o contínuo pré-pidgin não evolui necessariamente para um pidgin. Assim, do contato inicial pré-pidgin pode haver três resultados: a) a cristalização de um pidgin; b) a cristalização de um pidgin que se criouliiza; c)a cristalização de um crioulo, independente de um pidgin anterior.Nesta última situação, nas regiões colonizadas por europeus (franceses, portugueses ,ingleses) os crioulos enfrentam problemas de relações sociolingüísticas internas, ou seja, por serem vistos como “corrupção”da língua oficial.Haveria três derivas para o crioulo em uma determinada comunidade: a)- a possibilidade de desaparecer; b)- permanecer estável, sem mudanças substanciais; esta é uma solução questionável, uma vez que um crioulo evolui e se transforma internamente; c)- o crioulo pode “fundir-se” com a língua-padrão oficial; seria o início da descriouliização, ou seja, a origem do contínuo pós-crioulo.Segundo Decamp, nessa situação a língua oficial dominante deve ser a língua-fonte do crioulo, e deve haver mobilidade social através da língua-fonte, para “motivar” os falantes nativos do crioulo a modificar sua fala em direção à língua-padrão oficial, o que gerará um produto nada homogêneo, um contínuo lingüístico. TARALLO e ALKMIN (1987:103-6)

Couto (2009) trata do intenso contato de línguas fomentado pelo processo de

globalização. As bases epistemológicas em que se apóia são retiradas da Ecologia Biológica.

Relaciona Linguística, Ecologia e Ecolinguística, afirmando que

um desses conceitos é o de **ecossistema**, que é encarado como um todo (**holismo**). Ele é constituído por uma diversidade de organismos (animais e vegetais), num constante processo de **inter-relações**, tanto dos organismos com o **meio ambiente** quanto deles entre si.(...) contato de língua é basicamente inter-relação ou comunicação, no caso , entre povos aloglotas. O ecossistema, por seu turno, é um sistema dinâmico, em constante **evolução**, que é justamente o que ocorre com as línguas nas situações de contato (p.11) .

O autor passa a conceituar **Ecolinguística** – o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Dá como definição de língua a forma como os membros de uma comunidade de língua comunicam entre si. Diz ser difícil definir **Linguística**, já que há muitas teorias, modelos e hipóteses. Refere-se ao estruturalismo, à Gramática Gerativa – esta buscando desvendar a capacidade humana para a linguagem- , porém ambas as teorias voltadas para o sistema. Afirma que o sistema está na mente dos indivíduos que compõem a comunidade mas que, por outro lado, tais indivíduos só formaram e mantêm esse sistema em seus cérebros por integrarem tal comunidade e interagirem nela. Assevera, assim, que o sistema pode ser buscado no cérebro do indivíduo como faz a Gramática Gerativa ou na comunidade, como faz o estruturalismo. Para a ecolinguística está em ambos: “imediatamente, na cabeça de cada indivíduo. Mediamente, está na comunidade. Tanto o indivíduo quanto a coletividade estão situados em determinado lugar do espaço, que será chamado de território.

Diz, por fim, que a resposta à questão sobre o que é língua depende da pergunta que se faça: se é feita uma pergunta de natureza social, ela se apresentará como um fenômeno social; se é feita uma pergunta de cunho mental, ela se apresentará como um fenômeno mental; assim, o que a língua é depende de como se a olha.

Define **Ecologia** de acordo com os manuais de Biologia, ou seja, como “o estudo das inter-relações entre os seres vivos e entre eles e seu meio ambiente. **Ecossistema**, como o

conjunto formado pelos seres vivos e seu meio ambiente considerados como um todo. Destaca que o interessante para o ecólogo são as inter-relações que se dão entre os seres vivos e as relações entre estes e o biótopo; destaca que, como a realidade é um *continuum*, os limites do ecossistema são definidos pelo observador. Segundo Tansley, os ecossistemas definíveis incluem o universo, o planeta Terra, uma planície, até o átomo. Assim, outra característica do ecossistema é a **porosidade** – a inexistência de descontinuidade entre um ecossistema e os que estão adjacentes ao que foi demarcado. “O investigador pode delimitar qualquer ponto do *continuum* como o ecossistema que vai investigar”. (...) Enfim, ecossistema é uma totalidade, só que uma totalidade dinâmica e de contornos fluidos, porosos.

Define **Ecolinguística** como o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Diz que alguns pesquisadores têm defendido a tese de que o meio ambiente ou ecossistema em que a língua se insere é a sociedade em que ela é falada. Afirmam, porém, que estudos mais recentes afirmam que a sociedade é apenas um dos ecossistemas da língua e, que, na verdade, a língua tem um ecossistema maior, que se subdivide em três ecossistemas menores.

Refere-se aos três subecossistemas da língua que emergem do ecossistema maior (EFL): o ecossistema social, o mental e o natural, no interior dos quais a língua está em relação com, respectivamente o meio ambiente (MA) social, mental e natural.

O ecossistema social da língua é formado pela língua em relação aos membros da população (P), organizados socialmente. Dentro desse ecossistema a língua tem seu meio ambiente (MA) específico – o MA social da língua. Couto afirma que, a começar pelo precursor da Ecolinguística, Einar Haugen,

a esmagadora maioria dos estudiosos, como os já mencionados, se dedica ao estudo das relações entre a língua e respectivo meio ambiente social. Um dos assuntos mais estudados nesse contexto são o bilinguismo e o multilinguismo, com todos os problemas que suscitam. No caso do bilinguismo/multilinguismo societário, que é o que interessa aqui, surgem questões como a determinação da língua padrão ou

estatal, por oposição a línguas nacionais e dialetos. A maioria dos países do mundo é multilíngue, como é o caso da Índia. Aqui entra também o tópico principal do presente livro, o contato de línguas e seus resultados, como a pidginização e a crioulação, entre outros estudados...(...) É o conceito ecológico de diversidade que tem dado lugar à esmagadora maioria dos estudos que se enquadram nas relações da língua como MA social. Sobretudo na Rio-92, emergiu o conceito de biodiversidade que, mais tarde, foi estendido à diversidade linguística, num sentido diametralmente oposto ao do rolo compressor padronizador da globalização. Nesse caso, o valor de uma língua não depende do número de falantes nem de seu poder socioeconômico. Toda língua veicula uma visão de mundo, uma tecnologia única, que desapareceriam com ela. Por isso, os ecolinguistas defendem as línguas minoritárias e as ameaçadas de extinção; sobretudo Fill (1993) combate o culto ao desenvolvimentismo. Como disse o criador da Hipótese de Gaia (de que a Terra é um organismo vivo), “uma diversa cadeia de predadores e presa é um ecossistema mais estável e mais forte do que uma única espécie auto-suficiente, ou um grupo pequeno de cruzamento limitado” (LOVELOCK, 2001. p. 41).(...) Na mesma linha de pensamento os estudiosos têm combatido o antropocentrismo, o etnocentrismo, o classismo ou aulicismo – este último considera o que é urbano como bom, requintado, ao passo que o procedente da zona rural é “rude”, “rústico” (COUTO, 2009, p.21-24).

O autor refere-se ao **ecossistema mental da língua** como “a totalidade formada pela língua e suas inter-relações com o cérebro/mente, ou melhor com as redes de conexões neurais”. Nesse ecossistema considera-se a língua em relação a essas redes que formam o meio ambiente (MA) mental da língua. Afirma que cérebro e mente são apenas uma parte desse ecossistema. Este compreende o sistema nervoso central e o periférico. Esclarece que é um dos mais difíceis de ser estudado, contudo já vem sendo estudado em parte pela Neurolinguística e outras neurociências, pela Psicolinguística, pela Biolinguística etc. Diz que no ecossistema mental estão questões como a forma pela qual a língua é formada, armazenada e transformada.

Afirma que, nos últimos anos, a Neurolinguística tem avançado pela introdução de técnicas não invasivas, pelas quais se pode ver que partes do cérebro são ativadas durante a fala. São técnicas de dois tipos: hemodinâmicas e as eletromagnéticas; ambas de ótima resolução espacial, mas de fraca resolução temporal.

O **ecossistema natural da língua** é constituído da língua (L) em relação ao território (T) e os membros da população (P), considerados como corpos físicos, ou seja, a totalidade

formada pela língua e o mundo físico. “Em seu interior, L se opõe ao mundo físico, que é o seu meio ambiente natural,(MA) da língua. Diz que as primeiras reflexões sobre a linguagem se enquadram nesse contexto, como o diálogo de Platão, *Crátilo*, em que este defendia a teoria de que as palavras refletem as coisas que designam, enquanto Hermógenes defendia o oposto, de que as palavras resultam de uma convenção. Couto critica a falta de atenção por parte da Lingüística a essas idéias, afirmando serem os indivíduos de carne e osso e por terem de conviver em um território definido, o que invalidaria a afirmação de que a língua não tem nada a ver com o mundo físico (COUTO, 2009, p.27).

Apresenta uma visão radical dessa hipótese, segundo a qual a visão de mundo pelo ser humano é determinada pela língua. Em seguida comenta a versão mais moderada, que afirma ser a visão do indivíduo em relação ao mundo influenciada e direcionada pela língua. Apresenta a versão dos que defendem a tese oposta – de que é o homem que está entre a linguagem e o mundo. Segundo essa visão,

somos nós que nos interpomos entre o mundo e a linguagem. Isso implica que temos acesso direto ao mundo, independentemente de L. Significa também que nós (P) vivemos e convivemos no mundo (T). Formamos L com material tirado do mundo, mesmo porque nós próprios vivemos nele e somos parte dele. Como disse Mufwene (2001), L é parasita de P, no sentido ecológico. De acordo com essa perspectiva, o mundo dá lugar à população, que dá lugar à linguagem, nessa direção. O que leva muita gente a aceitar a primeira visão é o não se dar conta de que, após formada, a língua adquire uma relativa autonomia *vis-à-vis* mundo. É essa autonomia relativa que leva alguns a pensar que só temos acesso ao mundo via língua.

Cita John Haiman, como linguista moderno que defende esta segunda tese e para o qual há uma certa iconicidade entre gramática e MA.

Quanto ao léxico, afirma que a palavra “árvore” existe porque existem árvores no mundo e, para reforçar a idéia de que a língua tem relação com o mundo físico, refere-se à ecologia da interação linguística : as pessoas interagem quando estão próximas e é dessa interação que nasce a língua, afirma ratificando Saussure. Afirma que a língua é formada e

transformada nos atos de interação comunicativa, passando pela mente do falante, havendo assim uma inter-relação constante entre os três ecossistemas da língua com os respectivos MA: o MA social, o mental e o natural (COUTO, 2009, p.30-31).

No capítulo intitulado *Ecologia da evolução linguística* Couto cita Mufwene (2001,p.11):

O termo **evolução** não sugere nenhum tipo de progresso de um estado menos satisfatório para um estado mais satisfatório, nem necessariamente de um sistema mais simples para um mais complexo ou vice-versa. Evolução não tem nenhum alvo [...] A mudança linguística é inintencional, é consequência de “replicação imperfeita” nas interações de falantes individuais à medida que adaptam as estratégias comunicativas de uns às dos outros ou a novas necessidades.

Complementa a citação explicando que a preferência pela denominação “evolução linguística”, em lugar da expressão “mudança linguística” é devida “ao fato de a primeira tomar a evolução biológica como modelo, que não é teleológica” (p.62)

Afirma que há a mudança de língua, que ocorre quando um grupo de falantes abandona a própria língua, ao adotar a língua de outro grupo, o que prova a afinidade entre evolução linguística e apropriação (aquisição e aprendizagem) de língua. Diz que na mudança/evolução linguística geralmente a língua se mantém, mesmo de modo alterado, ao passo que, na mudança de língua, o grupo que a fala substitui-a por outra.No primeiro caso é a língua que se transforma, mantendo sua identidade; no segundo, é a população que abandona a língua original e adota outra.

Destaca que sua tese principal é a de que toda mudança linguística está relacionada a contato. Cita os diferentes tipos de contato : a) contato interlinguístico, b) contato intralinguístico, c) contato entre gerações e d) o contato do aprendiz com a língua a ser adquirida.

Refere-se às mudanças por que passou o português no Brasil. Segundo a carta de Caminha (1500) não houve nenhuma influência da língua tupinambá no português nem deste naquela. Cita os primeiros núcleos de colonização da costa , onde começou a surgir o contato intenso entre português e línguas ameríndias, principalmente o tupi (ao sul) e tupinambá (do R. Janeiro para cima). Do tupi com o português surgiu em Piratininga (1554) a **língua geral**. Adotada por mamelucos e

bandeirantes, criou topônimos onde não havia povos tupis ou tupinambás. No começo do século XIX a língua geral foi substituída pelo dialeto caipira (AMARAL, 1982).

No Maranhão e no Pará surgiu , além da língua geral, a língua geral amazônica, de base tupinambá (século XVII), e que foi instrumento de catequese e política portuguesa até o século XIX. Denomina-se hoje **nheengatu**, já bastante modificada; Couto afirma ter sido mínima a influência dessa língua no português em geral.

Sobre a influência da língua portuguesa nas variedades de língua tupi-guarani, principalmente por via jesuítica, o autor arrola alguns termos/vocábulo: *tupã* (gênio do trovão) passou a significar “Deus”; *Ybaka* (firmamento) passou a “céu”, *Peró* (*Pedro*), *Kabaru* (cabalo), *kurusu* (cruz) etc.

São termos de origem tupi (ou da língua geral) que se mantêm no português:

Caatinga, Caboclo, Capenga, Capoeira, Embira, Guri, Jururu, Mandioca, Paçoca, Peteca, Piracema, Pirão, Sapecar, Socar, Tapera, Toca , Vossoroca, Xará, Xereta etc.

Refere-se à importação de escravos, a partir de 1538, predominante de bantos (50%), seguido dos iorubás na Bahia. Estudiosos afirmaram ter havido línguas gerais africanas, tais como o nagô (ioruba) na Bahia; ewes em Minas Gerais, bantos no Rio de Janeiro etc. O que resta da forte presença africana no Brasil são, segundo o autor, africanismos lexicais em ex-quilombos (Cafundó em São Paulo, Bom Despacho e calunga em Patrocínio, Minas Gerais etc.) e em rituais afro-brasileiros:

Bamba, Banguela, Bunda, Cacunda, Carimbo, Caxumba, Dengo/dengue, Jiló, Lelé, Macaco , Moleque, Quitute, Sacana, Titica, Vatapá, Xoxota, Zangar.

O autor diz que, ainda que alguns estudiosos afirmem ser a iodização em “muié” influência africana, afirma que poderia ser influência tupi, que não tem esse fonema; poderia ser uma evolução interna natural, já que ocorre nos crioulos portugueses da África.

Couto afirma que a contribuição das línguas africanas e tupi reflete a ecologia do contato do português com elas, e que não surpreende o grande número de palavras para a flora e topografia serem de origem ameríndia, uma vez que os ameríndios já tinham tais nomes para essas áreas. A profusão de termos africanos referentes à vida doméstica e arredores se explica pela penetração dos africanos nas casas dos colonizadores. Apresenta, a seguir, “algumas inovações do português brasileiro, relativamente ao europeu, juntando as interferências de línguas africanas, indígenas,

adaptação ao novo meio e deriva da própria língua”. Diz que, do ponto de vista fonético-fonológico, a pronúncia brasileira é mais conservadora ao suprimir menos vogais do que a lusitana, ao passo que na morfologia e no léxico, houve grandes mudanças (COUTO, 2009, p.78).

Assevera que o ecossistema interno do português sofreu na nova ecologia uma reorganização muito significativa; a tal ponto que “alguns estudiosos levantaram a hipótese de que teria havido criouliização no Brasil. Outros chegaram a afirmar que o português brasileiro, sobretudo o popular, seria um semicrioulo, ou até mesmo outra língua”(p.78). Diz que, na verdade, se trata de uma nova forma de português, um dialeto que evoluiu mais que o europeu, devido ao contato com outras línguas no novo meio ambiente em que se inseriu.

Ao falar das inovações, cita o *gerundismo* – influência do inglês no português - , introduzido no português pelas operadoras de telemarketing, e que escandalizam os normativistas. Afirma que o gerundismo já existia no português do Brasil, já que sempre se disse: “estou trabalhando”, “ela estava cantando”, “estarei viajando...” etc. diferentemente de Portugal, que utiliza a estrutura de infinitivo: “estou a trabalhar”, “estava a cantar”etc. Na verdade a construção lusitana é que é inovadora. A construção que foi transmitida do latim é a gerundial.

CAPÍTULO 3 - BILINGÜISMO, MULTILINGÜISMO, DIGLOSSIA - DEFINIÇÕES CORRENTES E POLÊMICA

Bilinguismo é um termo cuja definição é polêmica em muitos dos estudiosos desse aspecto. O ponto comum entre todos é o fato de usar-se - um indivíduo ou uma comunidade - duas línguas; contudo, há uma série de elementos que intervêm no bilinguismo, tais como os fatores individuais e sociais, a educação e as comunidades bilíngues, a política linguística etc., que evidenciam a complexidade da definição do termo.

Há a definição que considera bilíngue aquele que domina plenamente duas línguas; há outra segundo a qual bilíngue é aquele que é capaz (tem competência linguística) de compreender, falar, ler e escrever em uma língua diferente da língua materna; uma outra definição afirma ser bilíngue aquele que é capaz de usar os mecanismos, estruturas e conceitos de uma segunda língua, sem que para emitir uma mensagem tenha que estabelecer uma correspondência com sua língua materna, ou seja, capaz de “pensar” em segunda língua.

Comentando a primeira definição acima, ou seja, o bilinguismo como o domínio perfeito e o uso indiscriminado de duas línguas, FERNÁNDEZ (1978:379)¹⁵ descarta a existência de verdadeiros bilíngues, tendo em vista que quase sempre há uma língua que se domina melhor que a outra, e por preferir-se uma delas em determinadas situações e com determinados interlocutores, o que exclui a possibilidade de uso indiscriminado de ambas as línguas. Considera, portanto, o bilinguismo, como fenômeno exclusivamente individual e não de uma comunidade linguística e o requisito de domínio pleno inadequado. Argumenta que uma pessoa que consegue fazer-se entender por todos os falantes nativos de uma língua diferente da sua é bilíngue, assim como o é aquele que pode entender outra língua, mesmo

¹⁵ FERNÁNDEZ, Mauro. *Bilingüismo y diglosia*. In.: Verba. Anuario Galego de Filoloxía. USC. Vol. 15, 1978, pp. 377- 391

que nao possa falá-la. Explica sua visão de bilinguismo:

Para nosotros el bilinguismo es un problema de grado(seguimos en esto una larga tradición), en el que el umbral mínimo está en la comprensión (oral e escrita) de oraciones con sentido de otra lengua o de un dialecto al que se superpone otra lengua, y el umbral máximo estaría en el dominio pleno ” . (FERNÁNDEZ ,1978:380)

Tomando a idéia de competência linguística , ETXEBARRÍA (1996:16)¹⁶ , citada em MEDINA LÓPEZ (1997)¹⁷ , define:

Llamaremos bilingüe al individuo que, además de su propia lengua, posee una competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier situación comunicativa y con una eficacia comunicativa idéntica.”(ETXEBARRÍA, 1996:16).

GONZÁLEZ LORENZO (1982:178) ratifica o conceito de bilinguismo de FERNÁNDEZ (1978:380) e afirma tratar-se, atualmente, da coexistência de duas línguas no mesmo indivíduo, deixando o termo diglossia para designar o bilinguismo das comunidades.

Diz textualmente:

Del bilingüismo, entendido como fenómeno individual, se han dado diferentes definiciones según el dominio de las dos lenguas exigido. Estas definiciones van desde las que tienen unas exigencias mínimas a las que exigen una competencia, en ambas lenguas, equivalente a la del individuo monolingüe. La postura más razonable parece ser la que lo considera como un continuo que puede variar en los individuos según diferentes dimensiones: nivel lingüístico (fonológico, gramatical, semántico); medio de comunicación (oral, escrito), procesos psicolingüísticos implicados (comprensión, expresión).”González Lorenzo(1982:178).

PUEYO (1991: 39)¹⁸ considera dois aspectos imprescindíveis que se deve ter em conta para a definição do termo *bilinguismo*. Primeiro, que se analise rigorosamente a sua história, ou seja, se escreve e se deplora a condição do indivíduo bilíngue e de suas

¹⁶ ETXEBARRÍA ARÓSTEGUI, Maitena. *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Ediciones FBV, 1996.

¹⁷ MEDINA LÓPEZ, Javier. *Lenguas en contacto. Cuadernos de lengua española*. Madrid: Arco /Libros S.L., 1997.

¹⁸ PUEYO, Miguel. *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València. 1991.

características intelectuais, vituperando a extensão social dessa situação, mas não se descrevem objetivamente as condições de uso linguístico que caracterizam os múltiplos e diferentes casos. Segundo, que não se deve esquecer que as análises sobre o bilingüismo provêm de campos , metodologias e objetos diversificados (sociológicos, psicológicos, patológicos, lingüísticos, antropológicos...) e que isso tem conduzido a conclusões e resultados inevitavelmente heterogêneos, dificilmente comparáveis e nem sempre coincidentes. Refere-se o autor a Francesc Vallverdú (1980:17)¹⁹, que adverte ser o conceito de bilinguismo um dos mais imprecisos em qualquer das diversas disciplinas.

Se se aceita que é possível definir o bilinguismo como “o comportamento de certos indivíduos humanos capazes de expressar-se e de comunicar-se com a mesma facilidade em duas línguas distintas” (SIGUAN, 1976:5)²⁰ ou como “a prática do uso alternativo de duas línguas”(WEINREICH, 1953), compreende-se a amplitude e a heterogeneidade dos fenômenos do uso linguístico aos quais se aplica aquele termo. Limitar o conceito e considerar bilinguismo “perfeito” somente o comportamento daquele indivíduo capacitado para usar indistintamente, com mesma competência e em mesmas situações, duas línguas diferentes não é uma atitude satisfatória, já que esta é uma definição de um modelo ideal, não freqüente na vida cotidiana, e que tem sido usada especialmente como ponto de referência para medir o grau de bilingüismo dos falantes individuais.

Por outro lado – considerando a definição em sentido não restrito – se se analisam as diversas sociedades contemporâneas, percebe-se que é excepcional o monolinguismo estrito e generalizado, enquanto o que, contrariamente, se encontra mais frequentemente diversos tipos de uso alternativo de duas ou mais línguas.

¹⁹ VALLVERDÚ, F. *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Ed. 62. p.17 , 1980.

²⁰ - SIGUAN, N. “*Bilinguisme i educació. Per una sociologia del bilingüisme*” a **Bilingüisme i educació** (2º Seminari). Ponències i comunicacions presentades al seminari de bilinguisme de ciutat de Mallorca (abril de 1975). Barcelona, Teide, p.p5-36.

O autor diz que desde que os psicólogos perderam a exclusividade do estudo do bilinguismo sociólogos, antropólogos e pedagogos se envolveram de tal modo que novas e tão díspares interpretações de signo tornam difícil aceitar que se trata simplesmente de visões diversificadas de um mesmo fenômeno. Por outro lado, todos os lingüistas se preocupam primeiramente pela coexistência – no indivíduo bilíngue – de dois sistemas implicados, mas procuram aceitar a necessidade de integrar fatores extraestruturais na interpretação do bilinguismo e de reconhecer que, mais do que um fenômeno da língua, trata-se de uma característica do seu uso. Especialistas criaram um conjunto nem sempre interrelacionado de definições, das quais PUEYO cita algumas:

- a) Do ponto de vista das modificações do conceito de signo lingüístico, Lev Scerba classificou dois tipos de bilingüismo: *puro* (quando o falante contempla separadamente a relação entre os significados e os correspondentes significantes) e o *misto* (quando relaciona um único significado a duas expressões diferentes).

Cita Weinreich, que reconhece que em muitos indivíduos bilíngues, o que se produz, realmente, é uma mescla em proporções diversas dessas duas possibilidades e acrescenta uma terceira, característica daquela situação em que se aprende uma nova língua com a ajuda de uma outra anteriormente conhecida.

- b) De acordo com o grau de domínio por parte do falante das duas línguas em contato, distinguem-se o bilingüismo *ativo ou simétrico* e o bilingüismo *assimétrico*, segundo sejam equivalente ou não àquele grau, em cada caso. Também considera-se que é difícil encontrar indivíduos que sejam totalmente “ambilíngües”.

Por outro lado, afirma não haver consenso em valorizar a competência linguística relativa em cada uma das variedades usadas; que se leva também em consideração outros fatores que não são estritamente estruturais porém que co-determinem o domínio de uma língua: forma de uso, ordem de aprendizagem, idade em que é produzida esta aprendizagem, utilidade efetiva na comunicação, implicação emocional, incidência na mobilidade social, valor literário e cultural reconhecidos...

- c) Considerando uma distinção já estabelecida, diferencia-se o bilingüismo

instrumental do integrado (v. Vallverdú, 1973).

Refere-se a Lambert, que comprovou empiricamente que as motivações de tipo *integrado* (vontade de tornar-se membro ativo da nova comunidade e de identificar-se) garantiu resultados muito mais satisfatórios que as motivações *instrumentais* (constatação de que o conhecimento da segunda língua proporciona facilidades e vantagens objetivas).

PUEYO afirma que o contraste entre esses dois tipos de motivação tem sido uma constante no discurso catalão sobre o tema da integração dos imigrantes. Populariza-se uma versão voluntarista e subjetiva do valor das motivações integrativas, sem saber-se, segundo o autor, porém, como são geradas, nem como podem instaurar-se nos indivíduos.

d) Pode haver bilinguismo *diglótico* e bilingüismo *substitutivo* (KLOSS, 1967).

Este sociolinguista estabeleceu esta distinção comparando duas estratégias diferentes de um mesmo processo assimilatório; duas modalidades de política linguística, que se apliquem em função da distância objetiva e mensurável que separa a estrutura das duas línguas implicadas: (“dominante”, “D” e “não-dominante”, “N”). Quando essa distância é reduzida (principalmente línguas que pertencem a uma mesma família), pode-se induzir os falantes da língua dominada a considerá-la um dialeto – ou uma série de dialetos – da dominante (bilinguismo diglótico). Contrariamente, se a distância é excessivamente elevada, se intentará diminuir o número de falantes da língua dominada e de comprometer a transmissão inter-geracional desta (bilingüismo substitutivo). No primeiro caso, a dialetalização – favorecida pela debilidade da consciência unitária e pela desagregação – será entendida em sentido funcional.

Cita Kloss, que exemplifica esta situação com os casos do catalão e do basco:

So the spanish government in trying to establish and maintain the monopoly of Castilian spanish must (and does) try to blot out the basque language completely, for there is no possibility that the basques will ever loose

consciousness of the fact that their language is unrelated to Spanish. The position of Catalan is quite different, because both Catalan and Spanish are Romance languages. There is a chance that speakers of Catalan can be induced to consider their mother tongue as a patois, with Castilian at its natural standard language.” (KLOSS, 1967:46)

PUEYO cita, para o mesmo Estado, o caso do *galego*, mais representativo de uma estratégia dialetalizante, em vias de consolidação. Consiste esta estratégia na minimização da distância que inicialmente separava D e N, e pelo nivelamento dos traços mais divergentes. Difusão social cada vez maior de uma espécie de *pidgin* que os galegos denominam *castrapo* e imposição – por decreto do governo autônomo – de umas normas ortográficas que desvinculem o galego do tronco lusitano.

O autor refere-se a GIL HERNÁNDEZ,(1985: 150), de quem retirou a informação e citação. Define o termo *castrapo*:

O castrapo é o híbrido de galego e castelhano que se caracteriza pelo emprego massivo de espanholismos, vulgarismos, hiperenxebrismos, etc., e que opera no nível léxico, fonético, morfológico, sintático, semântico, etc, sintoma da colonização lingüística do galego pelo castelhano (DURÂM, 1985: 87)

Nos indivíduos ou nas sociedades bilíngues ocorrem fenômenos tais como *autonomia de códigos, intercâmbio de códigos e a tradução*. Quanto ao primeiro, ou seja, o manejo dos sistemas das duas línguas A e B sem nenhuma interferência, considera-se pouco provável, pelas razões anteriormente explicadas de que se produzem muitas interferências ou transferências de uma língua, gerando um bilinguismo menos perfeito. O falante bilíngue procede a um *intercâmbio de códigos* quando se encontra em conversação que usa duas línguas distintas. A tradução ocorre quando o falante expressa vários conteúdos tanto na língua A como na língua B.

Ainda segundo a classificação de MEDINA LÓPEZ, baseado em ETXEBARRÍA (1995), há o bilinguismo individual e o bilinguismo social. O primeiro, ou seja, o que afeta o indivíduo e os condicionamentos psicológicos que incidem sobre este, possui as seguintes

características:

- segundo a relação entre linguagem e pensamento pode haver bilíngues compostos e bilíngues coordenados;
- segundo o grau de conhecimento da língua pode haver bilíngues equilibrados e bilíngues dominantes;
- segundo a idade de aquisição, pode haver bilinguismo de infância, bilinguismo precoce simultâneo, bilinguismo precoce consecutivo, bilinguismo de adolescência e bilinguismo de idade adulta;
- segundo as relações de status sociocultural das duas línguas pode gerar o bilinguismo aditivo e o bilingüismo subtrativo;
- segundo a pertinência e a identidade culturais pode haver o bilíngue bicultural e o bilíngue monocultural;
- segundo o uso linguístico haveria vários fatores de uso: internos (idade, aptidão) e externos (a família, a comunidade, escola etc.).

O bilinguismo social também decorre de uma série de fatores: devido à ocupação ou à colonização, ao contrário, à superioridade demográfica, ao poder e ao prestígio, à expansão geográfica da língua, à educação, à influência econômica, à religião, aos meios de comunicação etc.

ETXEBARRÍA (1995:11) apresenta na primeira parte de sua obra farto material sobre bilinguismo. Após referir-se a diferentes definições do termo acima, diz considerá-lo como a alternância de dois ou mais códigos lingüísticos por parte de um indivíduo ou de uma comunidade. Segundo a autora, o fato de, por exemplo, muitos espanhóis poderem conhecer o espanhol e o francês não significa que exista uma comunidade bilíngue hispano-francesa, porque as comunidades bilíngues não são mais que um conjunto não-autônomo de indivíduos que têm razões de serem bilíngues. Assevera que enquanto existam comunidades monolíngues diferentes haverá sempre a possibilidade de contato entre elas e desse contato é que nasce o bilinguismo.

Das três perspectivas em que pode ser estudado o bilinguismo individual e social – psicológica, lingüística e sociolingüística – adota a última para analisar os aspectos que serão

apresentados a seguir.

Para apresentar uma noção do termo bilinguismo individual evoca diferentes definições que vão desde “la posesión de una competencia de hablante nativo em dos lenguas” (BLOOMFIELD) até o extremo oposto ,

el individuo bilingüe es aquel que posee una competencia mínima en, al menos, una de las cuatro ‘habilidades lingüísticas’, es decir, comprender, hablar, leer y escribir, en una lengua distinta a su lengua materna. (MACNAMARA, 1967).

Apresenta também uma definição intermediária “la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua, respetando los conceptos y las estructuras propias de esa lengua, más que parafraseando su lengua materna”(TITONE, 1972). Afirma que todas essas definições levam a uma dificuldade, porque não são muito operativas, uma vez que não especificam o que se deve entender por “competência de falante nativo”, já que a competência varia de um falante para outro numa comunidade monolíngue, e o problema maior está em que todas essas definições do bilinguismo individual se baseiam unicamente em uma dimensão: a competência do falante em ambas as línguas.

Considera essa uma situação ideal, já que na realidade são indivíduos que se aproximam mais ou menos deste ideal, mas que serve como ponto de referência em relação ao qual se valoriza o bilinguismo de um indivíduo concreto. Os indivíduos variarão pela forma como se aproximam ou se afastam desse teórico equilíbrio. Comenta a seguir os traços que caracterizam os graus e variedades de bilinguismo:

1. *A autonomia dos códigos*

Afirma inicialmente que investigações recentes informam que a criança que aprende duas línguas e se converte no “bilingue precoce” inicia esta independência dos códigos muito cedo e que tal independência já está plenamente estabelecida entre os três e quatro anos. Em seguida a autora adverte que a separação das duas línguas ou autonomia dos códigos não é absoluta e total e que todo bilíngue ao produzir mensagens na língua A, em algum momento

introduz elementos fonéticos, semânticos ou sintéticos da língua B e, inversamente, quando utiliza a língua B introduz algum elemento da língua A. Afirma que as interferências se produzem frequentemente em bilíngues desequilibrados e isso se deve ao fato de que o indivíduo possui uma língua predominante frente a outra.

2. Alternância de códigos

A alternância ou mudança de um código a outro, no bilíngüe, ocorre rapidamente em função das mudanças na situação comunicativa. ETXEBARRÍA diz que duas pessoas que falam na língua A podem passar automaticamente a usar a língua B, quando surge na conversação outra pessoa que só conhece esta língua. Afirma ainda que, como ocorre com a independência dos códigos antes explicada, também a criança que aprende a falar em duas línguas, ao mesmo tempo que mantém autônomos os dois códigos, é capaz de alterar, rapidamente, o uso de uma língua a outra, se muda de situação comunicativa ou de interlocutor.

3. Tradução

A capacidade de traduzir, ou seja, de expressar os mesmos conteúdos significativos nos dois sistemas linguísticos – exemplo: o fato de que seja capaz de dizer em B o anteriormente expresso em A e vice-versa – é, segundo a autora citada, uma das mais importantes características do bilíngüe. A tradução é sempre possível porém nunca é fácil nem perfeita, e a proporção de significados comuns e significados irreduzíveis é muito diversa, a depender das mensagens, dos textos e das línguas utilizadas.

Para a autora o conceito de bilinguismo se estende também a contextos plurilíngues. Arrola os diferentes tipos de bilinguismo, cada um dos quais, segundo a autora, está diretamente relacionado com uma dada dimensão. Inicia pela abordagem das dimensões psicológicas do bilinguismo individual:

- a) **segundo a relação entre linguagem e pensamento podem existir *bilíngues***

compostos e bilíngues coordenados. O primeiro dispõe de um sistema verbal predominante, de modo que quando recebe uma mensagem na língua A a entende e lhe responde nesta língua, porém quando a recebe na língua B a traduz para a língua A para entendê-la, e produz na língua A a resposta que logo traduz para a língua B, para emití-la; já o bilíngue coordenado dispõe de dois sistemas verbais independentes, de modo que quando recebe uma mensagem na língua A a entende nesta língua, e nesta mesma língua produz e emite sua resposta, e quando recebe uma mensagem na língua B, a entende na língua B e produz e emite a resposta nesta mesma língua.

Diz que a classificação acima se sustenta sobre uma diferença de organização cognitiva e não sobre uma diferença no grau de competência, nem sobre a idade ou o contexto em que se produziu a aquisição da segunda língua. Segundo ETXEBARRÍA, embora o tipo de organização cognitiva esteja estreitamente ligado à idade ou ao contexto de aquisição, não há uma correspondência biunívoca entre a forma de representação cognitiva e a idade de aquisição. Afirma também que as diferentes formas de bilinguismo constituem um continuum no qual em um extremo se encontra o bilíngue composto e no outro o bilíngue coordenado; do mesmo modo, um indivíduo bilíngue pode ser relativamente composto para determinados conceitos e coordenado para outros.

- b) **segundo a competência linguística classifica em bilíngues equilibrados e bilíngues dominantes**, sendo os primeiros aqueles que possuem uma competência idêntica em ambas as línguas e os segundos, para os quais a competência em uma das duas línguas, geralmente a materna, é superior à que se possui na outra língua.
- c) **segundo a idade de aquisição pode haver bilinguismo de infância, bilinguismo precoce simultâneo, bilinguismo precoce consecutivo, bilinguismo de adolescência e bilinguismo de idade adulta.** ETXEBARRÍA destaca a importância da idade de aquisição não apenas no plano da representação cognitiva como também em outros aspectos, principalmente os que se referem a sua evolução neuropsicológica, cognitiva e sociocultural. Desse modo, uma classificação muito útil é a que utiliza a idade de aquisição combinada com dimensões que incidem na história linguística do falante, ou seja, no contexto de aquisição e no contexto de utilização de ambas as línguas. Exemplificando isto, diz que uma aquisição precoce das duas línguas está normalmente ligada a um contexto familiar comum, enquanto que uma aquisição mais tardia da segunda língua frequentemente está relacionada como um contexto escolar em oposição ao contexto familiar no qual se adquire a língua materna.

O bilinguismo de infância ou precoce possui dois tipos: o precoce simultâneo, ou seja, quando a criança aprende duas línguas maternas (A e B) ao mesmo tempo – exemplo:

crianças filhas de casamentos mistos, cujos pais utilizam com estas cada um sua língua materna; e o bilinguismo precoce consecutivo, pelo qual a criança adquire uma segunda língua muito cedo, em uma idade próxima à da sua aquisição da materna, mas sempre depois de ter adquirido sua primeira língua. Enquanto o desenvolvimento do bilinguismo simultâneo se dá em um contexto de aprendizagem informal, o bilinguismo consecutivo frequentemente é a consequência de uma intervenção de tipo pedagógico, como ocorre, por exemplo, nos programas de educação bilíngue.

O bilinguismo de adolescência se produz quando a aprendizagem da segunda língua se dá entre os 10/11 anos até os 16/17, aproximadamente, o que pode ocorrer na escola. O bilinguismo de adulto é aquele cuja aprendizagem se dá em idades posteriores às acima ditas.

- d) **segundo as relações de status sociocultural das duas línguas, pode haver o bilinguismo aditivo ou o bilinguismo subtrativo.** O primeiro refere-se ao fato de, em um contexto lingüístico, duas línguas estarem suficientemente valorizadas, beneficiando a criança ao máximo em seu desenvolvimento cognitivo e estimulando-a a desenvolver maior flexibilidade cognitiva que a criança monolíngüe. Pelo segundo tipo de bilingüismo acima entende-se a situação oposta, ou seja, em um contexto sociocultural estar a língua materna desvalorizada, podendo limitar ou freiar o desenvolvimento cognitivo e atrasar o desenvolvimento da criança monolíngüe.
- e) **Segundo a pertinência e a identidade culturais pode haver o bilíngüe bicultural e o bilíngüe monocultural.** A identificação com ambos os grupos sociais e o fato de pertencer e ser reconhecido como um deles, pelos membros de cada um dos grupos caracteriza o bilíngüe bicultural. Monocultural é o bilíngüe que como tal mantém a identidade cultural do grupo ao qual pertence.
- f) **Segundo o uso lingüístico haveria vários fatores de uso:** *externos* (a família, a comunidade, a escola, os meios de comunicação de massa, a correspondência) e *internos* (idade, aptidão (inteligência, memória, atitude e motivação) e a utilização interior de uma língua.). (ETXEBARRÍA, 1995)

ETXEBARRÍA, adotando a visão de MACKEY (1976), diz que o grau de competência em cada língua depende da função de ambas as línguas, ou seja, dos diversos usos que o bilíngüe faça de cada língua e das condições nas quais se utiliza.

Segundo a autora, as funções externas do bilinguismo estão determinadas pelo número, pelas zonas de contato e pelas variações de cada uma delas no que se refere à

duração, à frequência e à pressão de ambas; assim, propõe-se a, inicialmente, examinar os tipos de contato que o bilíngue pode fazer em função da família, da comunidade, da escola, dos meios de comunicação de massa e da correspondência.

O bilíngue pode pertencer a um meio familiar monolíngue ou bilíngue; se seu meio familiar for monolíngue (língua não pertencente à comunidade) pode-se atingir um bilinguismo conservando e mantendo as diferenças de cada um dos meios. Cita como exemplo as famílias de imigrantes que geraram crianças bilíngues, mantendo a distribuição de funções para cada uma das línguas. Quando a família do bilíngue, devido a um casamento misto, em que se mantêm ambas as línguas, ou pela estada temporária de família em meio linguístico diferente, ocorre também, em muitos casos, o comportamento bilíngue com distribuição de contextos e funções.

Em relação à comunidade, haverá uma variação do grau e tipo de bilíngue individual em função das línguas faladas na vizinhança do bilíngue por seu grupo étnico, grupo religioso, grupo de trabalho ou seu grupo de lazer.

O meio escolar é de grande importância: a aquisição de uma segunda língua no ambiente escolar dependerá da natureza da própria escola. Se for uma escola monolíngue, e a língua da escola, a mesma da família, o indivíduo terá poucas ocasiões de aprender uma segunda língua; contrariamente, mesmo sendo a escola monolíngue e em uma língua distinta da da família da criança, este se tornará bilíngue muito facilmente. Se uma escola for bilíngue, o bilinguismo do indivíduo dependerá das matérias que se ensinam em uma e outra língua e do tempo dedicado a cada uma.

O rádio, a televisão, o cinema, jornais e publicações incidem fortemente e contribuem para manter o bilinguismo, já que o indivíduo bilíngue pode manter uma de suas línguas, se se trata, por exemplo, de uma língua utilizada só em uma área do país.

A redação frequente de cartas constitui outro meio graças ao qual o bilíngue pode

manter sua aptidão na outra língua. ETXEBARRÍA exemplifica um dos fatores determinantes da conservação das diferentes línguas maternas dos imigrantes nos Estados Unidos: a manutenção de uma correspondência regular com seus familiares e amigos.

Quanto aos fatores internos, a autora explica tratar-se daqueles que estão relacionados com a utilizações que não visam à comunicação em si. Comenta os três fatores que determinam a natureza e duração do bilingüismo individual no aprendizado de uma segunda língua.

- a) A *idade*. Citando o neurologista PENFIELD (1959), para explicar a flexibilidade da criança do ponto de vista lingüístico, diz que antes dos nove anos o cérebro da criança parece particularmente bem adaptado à aprendizagem de línguas, mas que, depois desta idade, as zonas em que se localiza a fala se endurecem progressivamente e a aptidão para aprender as línguas começa a decrescer.

Apresentando diferenças entre o bilíngue precoce (infantil) e o adulto em relação à aprendizagem gramatical, afirma que a experiência limitada da criança não lhe permite fazer tantas generalizações como o adulto e que, portanto, sua memória lingüística é mais sintática que a do adulto que é, por sua vez, mais paradigmática, apoiando-se em categorias gramaticais e abstrações rentáveis. Quanto ao léxico, haveria também grandes diferenças entre o bilingüismo infantil e o do adulto, uma vez que as necessidades da criança são mais restritas e menos complexas que as do adulto. Este, por sua vez, já que tem mais experiência que a criança, necessita de um vocabulário mais rico, se quer expressar em sua segunda língua tudo o que é capaz de expressar em sua língua materna.

ETXEBARRÍA diz que não é fácil estabelecer uma linha demarcatória entre o bilíngue infantil e o adulto; segundo ela não se pode precisar quando, do ponto de vista lingüístico, os indivíduos se tornam adultos, mas que haveria alguns parâmetros: do ponto de vista fonético, uma língua possui seu sistema fonológico bem estruturado antes dos sete anos de idade, o que não ocorre com o sistema gramatical; o sistema semântico da língua, por sua vez, leva uns doze anos de aprendizagem para ser equivalente ao do adulto.

- b) A *aptidão* é outro fator. Sabe-se que nem todas as pessoas de uma idade possuem a mesma aptidão para as línguas. Os fatores que fazem com que duas pessoas diferentes, com a mesma idade e de mesma família alcancem um grau diferente de bilingüismo são a inteligência, a atitude e a motivação.

As investigações experimentais no domínio do bilinguismo e inteligência se limitaram a mostrar de indivíduos com um mesmo nível intelectual e basearam-se na hipótese de que a aptidão de falar não era mais do que uma capacidade motriz, medida com a ajuda de testes de imitação e de leitura em voz alta. Atentou-se, porém, ao fato de que a inteligência tem um papel importante na compreensão ou capacidade de raciocínio e no conhecimento geral do bilíngüe.

- c) A atitude do bilíngüe pode estar influenciada pelas reações que seus receptores tenham perante ele, como falante estrangeiro. Em algumas situações evita-se utilizar a língua por vergonha, por ter mal acento (sotaque); por outro lado pode-se preferir utilizar a segunda língua, se a primeira é mal vista.
- d) Quanto à motivação, no caso do bilingüismo simultâneo na criança, a necessidade de aprender as duas línguas pode ser motivada igualmente; não é a mesma no bilíngüe adulto; neste a necessidade pode ser suficiente para permitir dedicar-se para chegar a ser bilíngüe.

O grau, a função e a alternância no comportamento linguístico do bilíngüe determinam, segundo ETXEBARRÍA, as interferências de uma língua em outra; para descrever e analisar as interferências é necessário descobrir qual é o elemento estranho à língua que o falante introduz em seu discurso, analisar sua função (se é de substituição ou modificação) para saber em que medida os elementos estranhos à língua substituem totalmente ou não os da língua receptora; também é necessário identificar o tipo de interferência . se é cultural, léxica, gramatical ou fonológica.

No capítulo em que comenta as *medidas do bilingüismo* a autora ressalta que a maioria de medidas do bilingüismo se apoiou na idéia de que é necessário medir previamente a competência em cada uma das línguas do bilingue, para obter uma medição

adquada de seu bilinguismo, com o que a autora discorda, afirmando que atualmente se reconhece que há uma especificidade própria ligada ao estado bilíngue.

- A) Medidas comparativas. Muitas são as dificuldades que existem na avaliação da competência bilíngue, quer seja pela avaliação da competência na língua materna que sendo medidas pouco precisas, dificultam a comparação da competência na outra língua; também no caso de bilinguismo de duas línguas geneticamente diferenciadas (ex.: língua indo-européia e outra ameríndia) não se saber em que consiste uma competência idêntica entre ambas; além disso, por não existir uma definição eficaz do conceito de “competência de falante nativo”, uma vez que um indivíduo pode possuir uma competência pouco elevada, mesmo sendo falante nativo da língua.(p. 38).

Um meio de superar essa dificuldade metodológica consiste em comparar-se as duas competências monolíngues do bilíngue com as competências de dois falantes monolíngues em cada uma das duas línguas.

B) *Testes de competência lingüística.*

- B) 1- teste de competência na língua materna: o teste de vocabulário receptivo, o teste de complexidade sintática, os teste verbais que fazem parte dos exames escolares de língua, etc...
- B) 2- teste de competência na segunda língua: busca medir o nível de competência ao que pôde chegar um indivíduo que está aprendendo sua segunda língua. Há aquí um grande número de testes de competência comunicativa.

As medidas de comportamento.

Aquí se incluem os diferentes testes desenvolvidos por psicolingüistas para medir a competência de forma mais direta. Dentre estes há os que utilizam o tempo de reação como medida, ou seja, procuram medir a facilidade verbal em cada uma das duas línguas; cabe ao informante decodificar e/ou codificar verbalmente, em um determinado período de tempo fixo, a tarefa efetuada em cada uma das duas línguas. São os principais : - *a decodificação verbal e codificação nao-verbal; decodificação nao-verbal e codificação verbal* e os testes de associação.

- a) Os testes de dimensão composto/coordenado
- b) Os questionários lingüísticos, as auto-avaliações e as avaliações da produção lingüística.

- c) A medida dos correlatos do bilingüismo.
- d) A medida dos correlatos afetivos do bilingüismo.(p.42).

A autora diz que o desenvolvimento do bilingüismo e de seus efeitos no indivíduo tem sido objeto de estudo de psicólogos, lingüistas, educadores, etc., que vêm desenvolvendo dois tipos de estudo: a elaboração de biografias de crianças bilíngües e, por outro lado, os estudos comparativos entre os comportamentos escolares de crianças bilíngües e monolíngües; o segundo tipo de estudo vem sendo feito com o fim de perceber (encontrar) consequências negativas, ou seja, de demonstrar o atraso da criança bilíngüe em comparação à criança monolíngüe.

ETXEBARRÍA arrola e explica os conhecimentos existentes sobre desenvolvimento lingüístico e as implicações neuropsicológicas do bilinguismo e suas relações com o desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança:em relação ao desenvolvimento lingüístico do bilíngüe, refere-se ao estudo da analogia que pode existir entre o desenvolvimento bilíngüe e monolíngüe e os mecanismos de aquisição de elementos lingüísticos como as interrogações ou as negações na criança bilíngüe. Citando experiências de diversos estudiosos afirma que a criança bilíngüe concentra seus esforços na aquisição de outros aspectos de seu sistema lingüístico e que o total de estruturas lingüísticas da criança bilíngüe ultrapassa o da criança monolíngüe, sem que isto seja evidente em uma língua específica.

Referindo-se à “mescla de códigos e aos empréstimos adaptados”(p.61), a autora, baseada na psicolingüística, não considera que a mescla seja ocasionada pela interferência e, sim, ao contrário, é a manifestação de uma estratégia específica do bilíngüe. A mescla de códigos faz parte integral do desenvolvimento bilíngüe; segundo os estudos biográficos citados é um fenômeno raro, mas está sempre presente nos primeiros estudos do desenvolvimento bilíngüe, embora tenda a diminuir à medida que avança a aquisição de ambas as línguas. Cita o trabalho de SWAIN (1972), segundo o qual o estágio de “mescla de

códigos” seria a manifestação de um processo criativo e construtivo utilizado na aquisição da linguagem. Cita o estudo de LINDHULM e PADILLA (1978) que estudaram 5.000 enunciados produzidos por crianças bilíngues em espanhol/inglês, de dois anos de idade, e que concluem que a mescla de línguas só está presente em em 2% dos enunciados e que, portanto, esta noção não pode ser considerada como uma causa maior de interferência. Assim, a criança utilizaria a mescla de códigos quando nao tem acesso ao equivalente léxico na língua utilizada ou porque o enunciado misto corresponde mais à realidade descrita, e em todos os casos se manteve a estrutura própria do enunciado. O uso da “mescla de códigos” seria, contrariamente à interferência, um indício de que a criança é capaz de realizar uma exploração máxima de seus dois códigos e uma prova de capacidade de considerar os dois sistemas lingüísticos como diferentes.

Quanto ao *desenvolvimento neuro-psicológico do bilíngüe*, estudos feitos nesta área têm evidenciado que existem estratégias de comportamento que se desenvolvem em relação com a história ou o contexto de aquisição das duas língua. ETXEBARRÍA ilustra a questão explicando que a afasia em políglotas sugere a existência de uma organização cerebral específica do indivíduo bilíngüe. Esses dados parecem confirmar que a perda e a recuperação de uma língua ocorre diferentemente da perda e/ou recuperação da outra língua, esta evidência conduz à idéia de que existe uma representação cerebral distinta para cada uma das duas línguas. Lembra a autora porém, que a simples descrição clínica não permite introduzir os controles metodológicos necessários para generalizar essas observações a toda uma população.

Os trabalhos de VAIS e LAMBERT (1979) estudando o funcionamento cognitivo dos bilíngues permitem concluir que os bilíngues de adolescência fazem um uso do hemisfério direito que não se encontra nos bilíngues de infância e nos monolíngues; que os bilíngues de infância utilizam mais os dois hemisférios na análise semântica do material verbal frente aos

monolíngües ou bilíngües de adolescência. Acreditam os autores que, de modo geral, parece que a lateralização hemisférica do bilíngue depende mais do tipo de experiência linguística que da simples presença das duas línguas.

ETXEBARRÍA afirma que a idade de aquisição do bilinguismo ou da segunda língua parece ser um fator importante no desenvolvimento da lateralidade e parece determinar a implicação relativa dos dois hemisférios na análise da informação verbal.

Referindo-se ao contexto sociocultural no desenvolvimento do bilinguismo, a autora cita LAMBERT (1974 e 1977), para o qual é necessário investigar o bilinguismo no aspecto sociopsicológico do comportamento linguístico, principalmente o papel que tem o “status” das duas línguas em questão, e a percepção desse “status” pelo indivíduo. Distingue a autora as duas formas de bilinguismo: o *aditivo* e o *subtrativo*, que se desenvolvem em função de um meio sociocultural, no qual tem lugar a experiência bilíngue e explica a necessidade de identificar-se o papel que ocupa cada uma das duas línguas no sistema de valores do indivíduo. Na forma aditiva do bilinguismo o desenvolvimento é tal que as duas línguas e as duas culturas acrescentam elementos positivos e complementares no desenvolvimento da criança; é a situação gerada sempre que a comunidade e a família atribuam valores positivos às duas línguas, já que com a aquisição da segunda língua a criança adquire mais um instrumento de comunicação e de pensamento complementar. A forma subtrativa do bilinguismo se desenvolverá quando as duas línguas sejam mais concorrentes que complementares. Essa situação ocorre quando a comunidade rejeita seus próprios valores em benefício de outros proporcionada por uma língua e uma cultura com maior prestígio socioeconômico. Neste caso, a língua mais prestigiada terá uma tendência a substituir a língua materna e esta passará a um processo de deterioração/desgaste.

A autora refere-se à hipótese de interferência porém do ponto de vista da interiorização dos valores socioculturais e do “status” das línguas, segundo o mesmo

Lambert. Cita também BRUNER(1966), segundo o qual o ambiente cultural é de suma importância no desenvolvimento da criança, já que uma vez alcançada a fase do pensamento simbólico a cultura se converte em um elemento determinante no desenvolvimento cognitivo. Também cita SWAIN e CUMMINS (1979), que identificaram alguns fatores que distinguem os resultados positivos dos negativos obtidos nas investigações sobre bilíngues, e que chegam à conclusão de que os resultados positivos estão geralmente associados aos alunos procedentes de uma comunidade majoritária e dominante, enquanto os resultados negativos se encontram sempre em crianças procedentes de minorias, para os quais a segunda língua está em processo de substituir a língua materna.

Apesar de toda essa argumentação a autora crê que a identificação das condições favoráveis ao surgimento do bilinguismo aditivo não está totalmente completa, e que cabe ainda determinar em que medida a percepção desses fatores sociológicos é mais importante que os fatores em si mesmos; que seria necessário aprofundar a análise das causas nas raízes sociopsicológicas do bilinguismo e suas consequências intelectuais, ou seja, no estudo dos elementos do ambiente que permitem alcançar a competência linguística necessária para o desenvolvimento do bilinguismo aditivo.

3.1 - DIGLOSSIA - CONCEITO,VARIEDADES

O termo *diglossia* está assim definido em Xavier e Mateus (1992:130)²¹:

Situação linguística em que duas ou mais línguas são utilizadas no mesmo terreno geográfico de modos diferentes e desempenhando papéis sociais diferentes, por exemplo, sendo uma utilizada para o ensino, religião e governação e a outra ao nível das interações familiares. Assim, por exemplo, existem variantes clássicas e coloquiais do árabe, grego moderno ou alemão suíço. Conceito introduzido, inicialmente, por Ferguson (1959), discutido

²¹ XAVIER, M.Francisca e MATEUS, M. H. **Dicionário de termos linguísticos** . vol.II Lisboa: Edições Cosmos. Assoc.portug. de Linguística. Instituto de Linguística Teórica e Computacional; 1992.

por Fishman (1965) e alargado por Gumperz (1966) aos dialetos, variantes e registros lingüísticos.

Essa definição suscita explicações, por afirmarem inicialmente as autoras que se trata de “duas ou mais *línguas* que são utilizadas de modos diferentes e que cumprem papéis sociais diferentes...

FERNÁNDEZ (1978:381)²² introduz , de modo fundamentado, a questão da existência de diglossia em territórios monolíngues; textualmente:

...decir que el bilingüismo social es siempre diglósico no equivale a decir que toda diglosia es bilíngüe. Hay una diglosia dentro del monolingüismo (y para conservar el paralelismo con la oposición que se pretende establecer en el ámbito de las lenguas en contacto, habría que crear una nueva referida a una sólo lengua: monolingüismo/individual frente a monoglosia/ social...)”

Esse autor refere-se (como outros o fizeram, nos capítulos anteriores) a Charles Ferguson como o pioneiro a inserir o termo *diglossia* em sociolingüística e a analisar seu funcionamento em comunidades monolíngues

Antes FERNÁNDEZ já se havia referido a Rafael Ninyoles como o mais conhecido defensor da antinomia bilinguismo- diglossia. Resume as palavras deste autor:

...el bilingüismo es una situación propia del comportamiento lingüístico *individual*, mientras que la noción de diglosia hace referencia a un tipo de organización lingüística global, que debe relacionarse con los restantes aspectos de la estructura social y política. La diglosia implica una división de funciones, en tanto que en el bilingüismo las dos variedades lingüísticas cumplen *las mismas* funciones, es decir, pueden ser usadas en una sociedad tanto para la comunicación formal como para las relaciones no formales.²³

FERNÁNDEZ cita e analisa a conhecidíssima definição de Ferguson do termo *diglossia*:

DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard ou regional standards), there is a very divergent, highly cod field (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a

²² FERNÁNDEZ, Mauro. Bilingüismo y diglosia. In.: VERBA. Anuario Galego de Filoloxía. USC., vol. 5, 1978, pp.377-391.

²³ Op. cit., p. 377.

large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

Destaca nesta a inexistência de qualquer referência a uma situação de conflito, ou seja, uma variedade (H “high”) se opõe a um conjunto de variedades (L, “low”) – sabe-se que A é alta e B é baixa -, porém H e L em Ferguson não são juízos de valor, mas simplesmente designações convencionais. FERNÁNDEZ lembra que há, em uma situação de diglossia, o prestígio de umas funções sobre as outras, o que gera, conseqüentemente, o prestígio de uma variedade lingüística sobre as demais: para a conversação cotidiana, informal as variedades L são as que têm prestígio; o jornal escrito deve ser na variedade H, porém comentado em L; uma conferência deve ser feita em H e, de modo coloquial, ser desenvolvida em L.

Ironizando, o autor deixa claro que na definição de Ferguson, a exclusão da variedade H para o uso conversacional cotidiano permite perceber-se uma oposição entre a língua de uma “elite” e a língua do resto da população; assim como a existência de realizações consideradas melhores que outras, ou sejam, precisamente as da classe dominante.

Enquanto a H não se emprega nunca na conversação ordinária, a L pode ser utilizada como língua escrita ou como língua falada formal, em certos gêneros literários ou em circunstâncias especiais.

Refere-se FERNÁNDEZ às traduções incorretas do final da definição de Ferguson e fque alteram os limites assinalados para as duas variedades (H e L); citando Vallverdú e Alonso Montero, que em suas traduções há uma contradição evidente, uma vez que se admite a possibilidade de que a variedade H se use na conversação informal, para negá-la a seguir.

FERNÁNDEZ diz que a estabilidade relativa da qual fala Ferguson no começo da sua definição também indica uma ausência de conflito. Afirma que se há uma divisão funcional regulada por certas normas haverá também estabilidade, mas quando surge o conflito as normas são questionadas e a estabilidade tende a desaparecer.

Cita Gumpers e Fishman, que reelaboraram o termo *diglossia* para incluir nele qualquer tipo de variedades funcionalmente diferenciadas:

*(...) diglossia exists not only in multilingual societies which officially recognize several “languages”, and not only in societies that utilize highly divergent vernacular and classical varieties, but also in societies which employ separates dialects, registers, or **functionally differentiated language varieties of whatever kind.**”²⁴*

Comenta dizendo que em relação a situações monolíngues, essa ampliação desfaz a oposição funcional de uma variedade H frente a um conjunto de variedades L, ao introduzir a diglossia também dentro destas últimas. Desse modo, qualquer diferença socialmente normatizada dentro do uso conversacional que dê lugar a uma determinada variedade lingüística converterá esta em diglóssica. Assim, se se quer conservar a oposição H/L, não poderá ser como o binômio polarizado que era, e sim como os extremos de um contínuo finito, no qual uma variedade y pode ser H em relação a uma variedade x, porém L em relação a uma variedade z. FERNÁNDEZ (1978:384)

Outro aspecto para o qual chama à atenção o autor, nessas reformulações, é o da aplicação do termo diglossia nas situações de bilinguismo, quando o uso de duas línguas implica diferenças funcionais de qualquer tipo.

Conclui, portanto que, dessas ampliações pode-se manter o binômio polarizado H/L no que se refere à relação entre duas línguas e o contínuo dentro de cada uma delas, com o que resultaria uma dupla diglossia: uma interlingüística e outra intralingüística.

Apresenta e comenta a classificação de Fishman para o cruzamento dos termos bilinguismo e diglossia:

1. Bilingüismo e diglossia – consequência da modernização e de uma maior

²⁴ FISHMAN, J.A. *Societal bilingualism: stable and transitional*. 1968. In.: Dil (ed.) *Language in sociocultural change*. Stanford, 1972, p.136

complexidade social, que pode manter-se por muito tempo devido à associação dos diferentes “roles” com diferentes campos de atividade, com valores separados, ainda que complementares.

2. Bilingüismo sem diglossia – situações nas quais um grupo se vê forçado a mudar rapidamente de normas, em circunstâncias que o levam a uma mudança social acelerada. Exemplo: emigrantes pobres em um país rico, que se veem obrigados a aprender rapidamente a língua de seu novo país e a um abandono progressivo da sua língua materna, sem que haja um código que lhes indique claramente quando devem usar uma ou a outra.

O autor crê ter Fishman se baseado nesse exemplo para afirmar que.

...bilingualism is essentially a characterization of *individual* linguistic versatility while diglossia is a characterization of the social allocation of functions to different languages or varieties.²
FISHMAN (1968:145)

3. Diglossia sem bilingüismo – situações nas quais dois grupos socialmente distintos têm línguas distintas. Ambos fazem parte de uma unidade política, religiosa ou econômica, porém o contato entre eles é nulo e por isso as duas línguas se mantêm separadas. (Ex.: as elites européias anteriores à Primeira Guerra Mundial, que utilizava o francês como língua nos contatos dentro de seu grupo).

Considerando pouco consistentes a definição e o exemplo, FERNÁNDEZ diz que essas elites provavelmente conheciam suas respectivas línguas nacionais, estando já a maioria normalizada; assim, haveria um bilingüismo com diglossia, pelo menos em relação ao grupo dominante. Por outro lado, se há realmente duas comunidades linguísticas que não interferem entre si, não se pode falar de diglossia entre as duas línguas; haveria uma diglossia interna, em cada uma delas, correspondendo assim à situação de qualquer sociedade monolíngue. Cita SIGUAN, que considera ser essa a situação de uma sociedade na qual há diferença entre língua culta e língua popular, porém como variedades de uma mesma língua, e que o uso das duas não deve ser considerado como bilingüismo.²⁵

4. Nem bilingüismo nem diglossia – é o caso de comunidades muito pequenas, isoladas e não diferenciadas. FERNÁNDEZ chama à atenção para

²⁵ SIGUÁN, *Bilingüismo y sociología*. En **Revista Española de Lingüística**. Nºs 6,1, p.28

o fato de que – segundo Gumperz – mesmo nas comunidades mais simples (pequenos grupos de caçadores), com mínima estratificação social, a comunicação não é completamente uniforme.

Boix-Fuster (2004) define *representações linguísticas* ou ideologias, mentalidades ou atitudes como todas as concepções ou racionalizações que os falantes têm sobre o uso e a estrutura das línguas. Diz que centrará sua abordagem sobretudo nas representações ou ideologias que promovem as necessidades e interesses de um grupo ou classe dominante às expensas de grupos marginados, por meio da desinformação. Afirmar que conhecer os mecanismos que essas representações linguísticas reproduzem e em que creem é crucial, imprescindível e necessário :

- a) para identificar de que maneira são fundamentadas e racionalizadas as desigualdades sociais
- b) para manter a diversidade tanto no interior das línguas como entre línguas diferentes
- c) para entender os processos de mudança linguística, no caso das sociedades monolíngues e os processos de conflito e contato de línguas no caso de sociedades plurilíngües.

O autor diz que essas representações sobre a estrutura e o uso linguístico são muito diferentes segundo o aspecto de tais estruturas e uso e que há uma clara gradação na consciência metapragmática que os falantes têm sobre a língua e seus usos. O autor passa a descrever os ângulos da questão.

Por um lado podem-se observar aspectos sobre os quais os falantes têm escassa consciência, sobre os quais emitem poucas avaliações explícitas e claras. É o que William Labov denominava *marcadores e indicadores*, que são variantes linguísticas, ou seja, formas alternativas de fala que passam a grassar dentro de uma comunidade linguística, mas que não despertam reações definidas; são variantes *opacas*, que não se relacionam claramente nos diferentes setores sociais dentro da comunidade linguística. De modo geral os falantes são menos conscientes dos elementos gramaticais ou morfossintáticos que não passam dos elementos léxicos ou discursivos. Sobre esses elementos a consciência metapragmática e

metalinguística é menor.

Por outro lado, no outro pólo de consciência metapragmática podem estar os *estereótipos*, ou seja, elementos linguísticos estigmatizados através dos quais os falantes de uma comunidade têm reações ou representações bem definidas ou até exageradamente definidas porque costumam realacionar de modo simplificado certos traços sociais determinantes. Quando o processo de mudança lingüística está em curso, ocorre uma estratificação social das variantes regressivas e em progresso, e essas variantes despertam reações avaliativas de *rebuig* ou de aprovação. Destacam-se principalmente as avaliações negativas.

Os aspectos da língua dos quais se tem mais consciência são os aspectos fonéticos e entonação estereotipada, aspectos discursivos e léxico. O autor destaca os elementos suprasegmentais (acentos) como muito peculiares. Exemplifica com os pronomes pessoais de endereçamento que estão presentes na consciência dos falantes porque o seu uso assinala ou indica relações de poder e solidariedade. Desse modo, acredita que saltam mais à superfície aqueles elementos que são mais importantes para a competência comunicativa fluida de um falante em uma comunidade.

Afirma que as marcas ou interferências ou alternâncias de código pertinentes a uma língua ou variedade diferente da língua ou variedade de base costumam ser muito percebidas porque podem indicar a pertinência a um determinado grupo etnolingüístico. Afirma que a prova de que os falantes têm consciência e portanto representações através das marcas “transcódiques” é que esses elementos são condenados explicitamente. Aqui se encontram casos de heterocorreções e autocorreções, ou seja, casos em que os falantes se corrigem uns aos outros ou casos em que os falantes corrigem-se a si mesmos.

Boix-Fuster explica que em situações de bilinguismo muito generalizado da população, em que estão em contato duas línguas muito similares como o castelhano e o

catalão, que têm normas-padrão e uma norma mais diferenciada, essa pressão normativa explica os casos de ultracorreção, ou seja, aplicação errônea por exagero da norma.

Esses elementos linguísticos são evidenciados e a consciência é muito clara. Afirma que também há representações envolvendo a língua e variedades como um todo.

Diz o autor que a história da Linguística mostra muitos exemplos de valorações das línguas como superior, a mais clara, mais rica porque se lhes considerava mais semelhantes às línguas clássicas como o latim, o grego etc., ou porque eram consideradas mais urbanas, menos identificadas com setores rurais. Afirma que o nacionalismo cria a visão não questionada de que há línguas diferentes. O Estado nasceu de matriz ocidental, com todas as instituições educativas, comunicativas e militares que acompanharam essa representação bem compartimentalizada das línguas, que contrasta com a visão mais fluida da diversidade linguística que havia na Idade Média européia e em certas zonas africanas e asiáticas hoje. Essa consideração das línguas depende de seu valor de mudança com o elemento mais ou menos negativo na competição em cada âmbito, atividade, campo social, segundo Pierre Bourdieu; cada língua ou variedade gera diferentes capitais econômicos, sociais, simbólicos e culturais.

Abordando *“as principais macrorepresentações e seus efeitos na diversidade linguística*, destaca duas delas:

a) de um lado, para os que fazem a variedade interna das línguas, os que fazem a variação intralinguística encontram “os mitos da ausência de acento e o mito da língua *Standard*”. Assevera que se crê erradamente que existe um único bom acento e que há um único modelo de língua-padrão. Exemplifica, dizendo que nos anúncios de ofertas de trabalho para empresas de tele vendas buscam-se empregados que não tenham acento (sotaque), ou seja, que pertençam a determinadas zonas. Essa ideologia considera que há uma variedade superior, estigmatiza a variedade ou acento não majoritário e promete êxito para os

que se adaptem ao modelo linguístico dominante. Os que se adaptam ao modelo têm mais possibilidade de sucesso social, enquanto os que não falam de acordo com o padrão são marginalizados. Menciona Rosina Lippi-Green que, em seu livro *English with an Accent. Language, ideology and discrimination in the United States* (1997), apresenta uma definição da ideologia da língua *standard*. Segundo a autora, essa ideologia seria a defesa de uma língua abstrata, idealizada e homogênea, que seria imposta e mantida pelas instituições dominantes, que se baseia sobretudo na língua escrita, porém que é fundamentada principalmente na língua das classes médias altas. O autor explica que o acento de uma pessoa já está fixado e só pode ser mudado parcialmente. Diz que esse modelo que hierarquiza e predomina nas línguas estandardizadas também existe entre as diferentes línguas, veja-se o caso do inglês, língua hegemônica mundial.

Reafirma o autor que há um modelo de subordinação linguística que classifica e discrimina hierarquicamente as variedades de uma língua. As pessoas são julgadas mais pela forma que pelo conteúdo do que dizem e isso implica que não vale a pena escutá-las porque falam diferente. Explica o autor que nem todo tipo de variação é hierarquizada mas sim aquela que é emblemática de diferenças de raça, etnicidade, classe social ou religião. Em situações de intenso contato de línguas como no Canadá francês, entre francês e inglês ou nas zonas bilíngues espanholas (galego/castelhano, vasco/castelhano, catalão/castelhano), em todos os processos de recuperação e de reforma linguística no mundo, existe um nível alto de consciência linguística entre muitos falantes, porque muitos deles, sem serem linguistas, na vida e na prática diária, comparam continuamente os dois códigos em contato.

Esses casos ilustram o denominado *purismo linguístico*, que é a ideologia ou representação que se crê capaz de explicar que elementos são genuínos ou não genuínos ou indesejáveis em uma língua e que condena os últimos. Boix-Fuster diz ser o excesso de purismo perigoso, já que: a) em nome do purismo se podem excluir erroneamente traços

socioletais e geoletais. Exemplifica com o catalão de Barcelona, *papá* ou *mamá*, que são considerados castelhanismos por muitos falantes porque coincidem com o castelhano, quando simplesmente são variantes da classe média-alta; b) porque o purista pode ter um excesso de vigilância entre os falantes de tal modo que aqueles podem ter pouca segurança linguística.

b) pelos que fazem a variedade entre as línguas do mundo, os que fazem a variação interlinguística e possuem uma representação muito divulgada de que a um Estado correspondem ou têm que corresponder a uma só língua, ainda que haja uns 200 Estados no mundo e, pelo menos, quatro mil línguas. Critica a República francesa, que conseguiu eliminar, em seu interior, todas as línguas que não seguem o francês. Diz que o Estado não pode ser mudo ou surdo, neutro, há que seleccionar uma ou algumas línguas. Refere-se aos liberais Taylor e Kymlicka, que já mostraram em muitos trabalhos que o fato de o Estado não reconhecer as línguas dos seus cidadãos caracteriza um processo de exclusão. Os autores propõem, então, o reconhecimento dessas diferenças linguísticas dos cidadãos.

O autor apresenta duas *táticas da antropologia linguística diante da diversidade linguística*:

a) Se as representações e ideologias são mais efetivas, porém menos visíveis, o primeiro passo seria tornar visível a ligação entre a ideologia da língua *standard* e a dominação social. Primeiramente cabe descrever como esse modelo de subordinação se institucionaliza, como é difundido entre os falantes e é adotado pelo grupo subordinado. Cabe, por exemplo, examinar o funcionamento do sistema educativo, a indústria da informação (teatro, cinema, rádio, televisão, vídeo), os mecanismos de acesso ao mercado de trabalho e o funcionamento do sistema judicial.

É preciso descrever como as pessoas aprendem a sentir-se cómodas com o que é idêntico e receosas diante do que é diferente. Assevera o autor que o *rebuig* dos acentos e de

variedades distintas é uma manifestação de heterofobia.

Diz que *no sistema educativo* o currículo dos conhecimentos linguísticos que os alunos devem adquirir e a matéria *Língua* ministrada pelos professores hierarquizam as línguas. Lamenta que não se sigam os princípios de Basil Bernstein que distinguia entre código restrito, contextualizado e empregado pelas classes populares e códigos elaborados, mais descontextualizados e empregado pelos setores sociais médio e alto e pela instituição escolar. Lamenta também a distância temporal do momento em que Labov (1969) descreveu a lógica das línguas dos negros norte-americanos e mostrou que são igualmente capazes, tanto quanto a do inglês-padrão.

Refere-se aos *meios de comunicação de massa*, nos quais os acentos identificam local e contexto, mas também são formas de caracterizar, de acordo com estereótipos estabelecidos previamente. As personagens de carácter positivo, em muitos filmes, falam o padrão, ao passo que os de carácter negativo empregam traços socioletais ou geoletais marcados ou empregam um acento estrangeiro. Apresentando um exemplo muito conhecido, diz que no “*A Lista de Schindler*”, de Spielberg, os piores personagens têm um acento alemão mais marcado e em “*Os Três Porquinhos*”, de Disney, o lobo fala com acento marcado.

A segunda tática consiste em mostrar como esse modelo de subordinação que discrimina acentos, variedades e línguas não prestigiadas discrimina os direitos dos indivíduos ao acesso a posições sociais. Defende que, assim como cabe respeitar democraticamente as diferenças de gênero, de classe, raça ou religião, não se pode aceitar a discriminação pelo acento. Diz que esse modelo de subordinação linguística impede um direito humano básico: falar livremente na língua materna sem intimidação. Resistir ao processo de subordinação passiva ou ativamente, é exigir o reconhecimento. Acredita assim, que a antropologia linguística pode mostrar os mecanismos concretos mediante os quais as

representações linguísticas dominantes discriminam e assim pode ajudar a construir representações radicalmente defensoras da diversidade linguística.

Apresenta em seguida *alguns princípios favorecedores da diversidade linguística*.

a) em relação aos que fazem a variação no interior de uma língua, cabe mostrar que todas as variedades orais mudam; todas as línguas orais são iguais, isto é, têm o mesmo potencial de expressão; a gramaticalidade e efetividade comunicativa são aspectos independentes e distintos; o escrito e o oral são aspectos diferentes histórica, estruturalmente e funcionalmente; a variação é intrínseca à fala por três razões: por razões internas de produção e percepção, por razões sociais, porque é um veículo criativo de livre expressão. A variação linguística se multiplica para transmitir complexas mensagens sobre nós e sobre a maneira como nos posicionamos no mundo.

b) em relação aos que fazem a variação interlinguística, ou seja, os que fazem uso do multilinguismo, cabe mostrar que os estados multilingues são compatíveis com a eficiência e o desenvolvimento social e econômico, tal como exemplificam os casos do Canadá, da Suíça, Finlândia. Diz que as experiências multilingues são fruto de processos lentos, o resultado de muitos conflitos e pactos. Afirma que na Espanha, organizações não-governamentais como a Organização pelo Multilinguismo propõem o reconhecimento igualitário de todas as línguas do Estado por parte dos órgãos centrais.

O autor destaca que, a aceitação da igualdade de direitos das línguas e das variedades linguísticas acarretará renúncias, das quais destaca duas:

a) renúncia ao perfeccionismo generalizado para seguir uma competência idêntica em duas ou mais línguas ou em duas ou mais variedades. Para isso é necessário adotar um conceito mais tolerante de bilinguismo, de multilinguismo e de multidialetalismo. Haverá que aceitar-se como normal e admissível que um indivíduo não se expresse com a mesma fluidez, perfeição ou complexidade em todos os níveis nas duas (ou mais) línguas que

domina e usa. Do mesmo modo, cabe ter representações mais tolerantes em relação às interferências e às alternâncias de código em situações multilingues.

b) Renúncia ao uso exclusivo de uma só língua, relativizando-se o conceito de língua própria. Diz o autor ser necessário, para preservar as línguas minorizadas, evitar a distribuição hierárquica de funções, como acontece na diglossia clássica que lhes atribui funções sociais de pouco prestígio. Propõe que haja uma política para subsidiar e atribuir algumas funções exclusivas à língua que se quer proteger, porquanto, caso contrário, as tendências globalizadoras podem desgastar os usos dos falantes das línguas minoritárias.

Couto (2009, p.133) afirma que ecologias linguísticas - ou situações linguísticas-complexas não se restringem ao multilinguismo mas também onde se presume um monolingüismo social; cita o **multidialealismo**, causado pela variação interna da língua, o qual apresenta os mesmos problemas do multilinguismo. Para falar nesse tema inclui os conceitos de dialeto, variedade padrão ou língua oficial .

Para conceituar dialeto remonta à Grécia Antiga, citando o jônico, o dórico e o ático – normas regionais usadas respectivamente para a historiografia, para a lírica e para o drama e a retórica, evidenciando sua origem na escrita. Diz que

Mediante a força unificadora da escrita e a centralização do poder e da cultura em Atenas, surgiu uma norma unificada, próxima do dialeto ateniense, chamada *koiné dialektós* . O fato é que hoje **língua** se refere, sincronicamente, a uma norma unificada ou um a um conjunto de normas aparentadas. Diacronicamente, ela se refere a uma língua que está se fragmentando ou a uma língua comum que resulta da convergência de diversas variedades/dialetos. Enfim, língua e dialeto são conceitos relativos. Um só se define em relação ao outro. (Couto, 2009, p.134)

Afirma que dialeto sempre teve *status* inferior ao de língua, o que é ratificado pelo fato de denominar-se pejorativamente de dialeto uma determinada língua, quando se quer estigmatizá-la. Diz que até pessoas presumivelmente cultas se referem às línguas indígenas, africanas e outras de minorias étnicas como dialetos.

3.2 - LÍNGUAS EM EXTINÇÃO. A MORTE DE UM SISTEMA LINGUÍSTICO

TARALLO e ALKMIN (1987)²⁶ explicam que nas situações de contato entre línguas, “dialetos” e/ou variedades em situação bilíngue ou plurilíngue, bidialetal, multidialetal, diglósica ou de *code –switching*, uma das línguas, u,m dos “dialetos” ou uma das variedades pode morrer. À medida que se extingue, é falada por um grupo cada vez menor de pessoas, até “se tornar língua-mae, “dialeto”-pai, variedade-mãe de ninguém.”(p.74)

Os autores referem-se ao caso do dialeto gálico-escocês (na Escócia), cujos estágios finais de extinção foram presenciados pela lingüista Nancy Dorian, em 1973. Estudou a costa leste da Escócia, precisamente três vilarejos que lutaavam para preservar um “dialeto” já desaparecido nessa região havia mais de cem anos. Os informantes da amostra tinham de 40 a 80 anos, e também falavam inglês. Dorian observou que os mais jovens apresentavam um desempenho em gálico mais simplificado estruturalmente que os mais idosos. Outra característica destacada é a de que os informantes, em geral, não confiavam em sua própria competência no “dialeto”, produzindo, conseqüentemente, mudanças sintáticas para simplificar estruturas.

Afirmam os autores que um modo objetivo de precisar-se a situação de retenção ou de extinção de uma língua (também “dialeto”, “variedade”) é feito pela configuração de domínios discursivos. Essa configuração tem suas origens determinadas por condições

²⁶ TARALLO, F. e ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo: Ática S.A., 1987.

sociais e políticas que determinam o prestígio associado ao sobrevivente e ao moribundo . Dao, como exemplo, a situação plurilíngue do Canadá de 1931 a 1961 que profetizava a morte de uma das duas línguas oficiais: o francês. Deliberações sociais e políticas posteriores, porém, garantiram sua preservação.

Afirmam os autores que se sabe pouco sobre a estrutura de uma língua em extinção. No caso do gálico –escocês a classe dos verbos se apresentava lexicalmente fraca, com muitos empréstimos do inglês.

Crystal (2005, p.58), ao referir-se a línguas ameaçadas, diz que na década de 1990 chamou à atenção a rapidez com que as línguas desapareciam. De seis mil línguas no mundo a previsão é de que metade desapareça até o final do século XXI.

O autor elogia a Europa, pela proteção às línguas minoritárias , através de uma estrutura político- administrativa apropriada pela determinação voltada para esse fim. Menciona a situação do galês – em relação à qual há duas leis linguísticas em vigor e possibilidades de uma terceira. Refere-se ao apoio público às línguas nativas europeias na década de 1990, tais como a *Provisão Européia para Línguas Regionais ou Minoritárias* (1992) e a *Declaração de Barcelona dos Direitos Linuísticos* (1996), a *Fundação para Línguas Ameaçadas* (Reino Unido) (1995).

Cabe reconhecer-se a relação entre o surgimento de uma língua global e a rapidez do desaparecimento de outras. Ao afirmar que todas as línguas dominantes causam grande impacto sobre as línguas minoritárias, refere-se não apenas ao inglês -língua global -, mas ao espanhol, português, russo, árabe e chinês que substituíram línguas nativas na América do Sul e em partes da Ásia.

Assevera o autor que uma língua,ao morrer, quando a última pessoa que a fala morre, só perdura se tiver sido escrita ou registrada. Hoje, metade das línguas morrendo em um século significa uma extinção linguística massiva. Christal assegura que 96% das línguas

mundiais são faladas por apenas 4% das pessoas. Diz que uma língua com cem mil falantes não está segura. Nada garante que sobreviverá a daqui a duas gerações. Cita o caso do Bretão, no noroeste da França, que se está reduzindo e provavelmente estaria extinto em cinquenta anos. Afirmar ser muito difícil ressuscitar uma língua quando esta perde a última comunidade de falantes.

Ao explicar por que grande parte das línguas está morrendo, afirma serem as seguintes razões: desastres naturais, assimilação cultural e genocídio. Diz que em 1998, um terremoto em Papua Nova Guiné matou mais de 2.200 pessoas.

Refere-se às doenças importadas sobre populações indígenas. Diz que, duzentos anos depois da chegada dos primeiros europeus às Américas, mais de 90% da população indígena foram mortos pelas doenças que os acompanharam, trazidas por animais e seres humanos.

Na floresta amazônica, a despeito dos esforços para garantir o direito à terra para os indígenas e garantir-lhes proteção contra fazendeiros, mineiros, madeireiros, assassinatos e expulsão de etnias são frequentes.

Crystal explica os estágios por que passa uma língua ameaçada quando há a assimilação de uma cultura por outra: a) forte pressão (política, social ou econômica) sobre as pessoas para que falem a língua dominante. A pressão pode manifestar-se sob forma de recomendações e leis governamentais ou sob forma de modismo ou pressão de grupos semelhantes dentro da sociedade; b) bilingüismo emergente devido à eficiência das pessoas na nova língua; c) maior proficiência na nova língua pelos jovens e desconsideração da primeira língua como relevante para suas necessidades.

3.2.1– A VARIAÇÃO EM CONTEXTOS MONOLÍNGUES E A PROBLEMÁTICA BRASILEIRA. A DIGLOSSIA NO BRASIL

Ainda Tarallo e Alkmin (1987)²⁷ explicam que as diferentes maneiras de falar, sintaxes e fonologia diferenciadas ou línguas distintas coexistem cumprindo suas respectivas funções sociais ou se cruzam, combatendo-se umas às outras pela conquista de um espaço social próprio. É pelo convívio social dessas diferentes maneiras de falar que elas se justificam como veículo de comunicação entre os falantes. Dizem que um dos pontos-chave do modelo sociolingüístico é o fato de o espaço da mescla lingüística ser a comunidade de fala; assim, é nas comunidades de fala ou entre elas que se concretizam vários tipos de contato, os quais produzem fenômenos de mescla ou de convivência/coexistência, mecanismo ativado pelos indivíduos integrantes dessas comunidades.

Referem-se ao artigo de Labov²⁸, que aponta basicamente para a heterogeneidade sistemática da comunidade de fala; ou seja, a comunidade tem um repertório composto de múltiplas variantes que fazem parte de variáveis lingüísticas. São fatores lingüísticos e não lingüísticos que condicionam o uso das variantes; assim, evidentemente, a comunidade de fala não é homogênea.

Há, assim, em uma comunidade particular, vários tipos de variedades lingüísticas: geográficas, sociais, estilísticas, etárias, étnicas e de sexo. Essas variedades se encontram frequentemente mescladas. Exemplificam, dizendo que um falante de determinado sexo, de uma faixa etária específica, de uma dada classe social, de uma determinada região, em um

²⁷ TARALLO e ALKMIN. Op. cit. (1987)

²⁸ LABOV, W. *Building on empirical foundations*. In.: LEHMANN, W. & MALKIEL. *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1982.

dado momento usará uma variante lingüística e rejeitará suas formas alternativas. Assim, é possível agrupar os indivíduos de uma comunidade em segmentos que respondam aos mesmos parâmetros e de cuja análise brotaria uma gramática da comunidade.(TARALLO e ALKMIN, p.10) Essa gramática deve descrever o conjunto de variáveis lingüísticas em uso numa comunidade, atribuindo a cada uma delas seu valor social. Essa gramática descreveria fenômenos de mescla intracomunitária.

Bagno (2001) refere-se ao que denomina de “esquizofrenia lingüística” no Brasil.

Exemplifica com o historiador e filólogo João Ribeiro, que em 1921 escreveu:

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão nossa por outra de Coimbra é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras. (RIBEIRO, 1921, *apud* BAGNO, 2001, p.44)

Essa esquizofrenia lingüística constitui, segundo o autor, um tipo especial de diglossia no Brasil. Diz ser especial porque enquanto nos contextos bilíngues há o domínio das duas línguas pelos falantes, no Brasil uma pequena parte de brasileiros domina a norma padrão ou “português”, enquanto a grande maioria só dispõe de sua língua vernácula materna. Há no Brasil diglossia sem bilinguismo o que, segundo o autor, é extremamente injusto.

Expressa-se sobre essa diglossia Mary Kato (1993, p.20 *apud* BAGNO, 2001), autora de grandes obras sobre a escrita na escola

(...) a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha quanto a de um texto do século XVIII para o lingüista iniciando-se em estudos diacrônicos. O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir.

Explica o autor que tal diglossia não existe apenas entre a fala do aluno de classe social desprestigiada, mas também entre a fala dos brasileiros cultos e o “português” que a

escola tenta ensinar.

Mattos e Silva (2002), referindo-se aos estudos sociolinguísticos no Brasil, iniciados nos anos 1970, diz que ainda não se pode traçar um perfil global da fala brasileira, mas graças à documentação do Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) e de muitas pesquisas sobre variedades do Português brasileiro falado, já é possível ter-se um diagnóstico sobre muitos aspectos em variação da língua do Brasil nas variedades cultas e nas variedades do Português brasileiro corrente.

Comentando a situação diglósica do Português brasileiro, diz que uma é a língua que a escola pretende transmitir a seus alunos, baseada na tradição histórica idealizada e que se mantém nas gramáticas pedagógicas; o outro Português é o das falas correntes, do vernáculo, que chega à escola não apenas na fala do aluno dos segmentos populares, mas inclusive na dos professores que também são provenientes desses segmentos sociais .

A autora afirma que até meados do século XX a escola conseguia superar essa situação diglósica. Hoje é cada vez mais difícil veicular um “dialeto da escola” por uma norma prescritiva tradicional. Assevera, portanto, ser inevitável que essa diglossia seja pelo menos minimizada porque “as falas brasileiras não podem mais deixar de ser ouvidas pela instituição escolar e a norma por que se pautará a escola deverá ser revista, ajustada e adequada ao português brasileiro que usamos.” (MATTOS E SILVA, 2002, p.304)

Citando artigo de Castilho (1980) “*A Constituição da Norma Pedagógica do Português*”, diz que a proposta deste autor deve fazer parte da meta dos que se preocupam com a relação entre diversidade linguística e ensino. São palavras do autor:

O que é certo em matéria de uso linguístico? O que é errado? A tarefa desta geração está em resolver esse impasse da cultura nacional, desvendando nossa realidade linguística e reajustando a norma pedagógica no que for necessário.

Mattos e Silva (p.305) propõe-se apresentar alguns instrumentos pedagógicos que permitam desvendar a realidade linguística brasileira. Afirma que o Português brasileiro

apresenta não apenas uma diglossia,

mas um *continuum* dialetal que tem nos extremos as variedades ou dialetos mais simplificados que são, em geral, a expressão de falantes não-urbanos e não-escolarizados e no extremo oposto a variedade culta expressa sobretudo na escrita que persegue o normativismo tradicional. Entre esses dois extremos poder-se-iam distinguir as variedades ou dialetos urbanos de não-escolarizados ou de semi-escolarizados e as variedades ou dialetos urbanos de indivíduos de escolaridade máxima. Os informantes do Projeto NURC estariam nesse último grupo. Sendo hoje a mobilidade social e geográfica uma característica do Brasil, atuando o poderoso fator de disseminação de usos lingüísticos que são os vários meios de comunicação disponíveis na atualidade, pelo contrário, a sua inter-relação se evidencia no cotidiano. Estamos pois numa situação típica de dialetos em contato no interior do Português brasileiro.

A autora apresenta, a seguir, fatos ilustrativos dessa situação descrita.

Primeiro fato: é característica do Português brasileiro a “simplificação dos paradigmas flexionais verbais,” fenômeno relacionado à seleção do pronome pessoal sujeito. Coexistem, portanto, o paradigma histórico referente a seis pessoas (em textos literários e em gramáticas escolares); no outro extremo há a oposição entre a primeira pessoa e as outras, sem distinção número-pessoal (exs.: *eu alembro de todas; a gente precisa duma escola; nós pranta é mamona; ela morava em Lontra; eles tira o quarto ano; você/vocês mora aqui*). Entre esses extremos há o paradigma de quatro pessoas (*eu canto; você/ele/ela canta; nós cantamos; vocês/eles/elas cantam*) e o de três (*eu canto; você/ele/ela/a gente canta; vocês/eles/elas cantam*). Cita as fontes de onde tirou os exemplos: Assis (1988) e Duarte (1993).

Afirma a autora que a coexistência desses sistemas cria problemas para o ensino de falantes portadores dos paradigmas intermediários mas principalmente para os usuários do paradigma marcado apenas para a 1.^a pessoa. Complica-se ainda a situação com a exigência da concordância verbo-nominal pela escola que veicula o dialeto de prestígio que é constituído de quatro pessoas flexionalmente marcadas. Cabe, segundo a autora, considerar o enfraquecimento(fonético) das sílabas finais e a não-aplicação na fala e na escrita da regra de concordância verbo-nominal prevista pela norma prescritiva.

De acordo com o *corpus* do NURC fica demonstrado que entre a população de escolaridade máxima há desvios e não-aplicação, num total de 5%.

Segundo fato: convivem no Português brasileiro três estruturas de relativização: a) a padrão, da norma prescritiva (“Ganhei um sabonete *do qual* não gostei”); a relativa não-padrão com pronome-lembrete” ou “pronome-cópia” (“Ganhei um sabonete *que* não gostei *dele*”); e a “não-padrão cortadora” (“Ganhei um sabonete *que* não gostei”).

Os informantes rurais e não-escolarizados apresentam ocorrência zero para a padrão; 16,4% para a não-padrão com lembrete e 83,5% para a cortadora.

Na região urbana de São Paulo a variante com lembrete é a mais estigmatizada pela comunidade. Há um decréscimo, da classe baixa para a alta, estilo informal e formal, da relativa com lembrete, sendo seu uso mais freqüente na fala informal que na formal. A classe média aceita mais as não-padrão(47%) que a classe alta (29,3%), mas ambas aceitam as não-padrão.

Terceiro fato: caracteriza o Português brasileiro o uso do pronome-sujeito de 3ª pessoa como objeto direto: - o “ele acusativo”. Citando DUARTE e TARALLO (1988), segundo os quais uma resposta à pergunta: “Há quanto tempo você conhece a Maria?” poderia desencadear as seguintes respostas:

- a) Eu conheço *a Maria* há muitos anos – (SN lexical)
- b) Eu conheço *ela* há muitos anos – (pronome lexical nominativo)
- c) Eu conheço *ø* há muitos anos – (categoria vazia/objeto nulo)
- d) Eu *a* conheço há muitos anos – (clítico acusativo).

Dizem os autores ser a estrutura com clítico a menos freqüente, porém é o padrão que a norma prescritiva ensina. Após apresentar outros dados, afirmam que a categoria vazia e o sintagma lexical “são importantes estratégias de esquiva” em relação ao uso clítico em desaparecimento e em relação ao pronome lexical, avaliados como estigmatizantes. Nos

testes, os informantes de escolaridade baixa não distinguem entre as quatro possibilidades em variação; os outros informantes aceitam o clítico em estruturas simples com objeto direto animado, mas consideram pernóstico e distinto do coloquial o clítico não-animado. Esse é o diagnóstico de falantes urbanos de São Paulo.

Referindo-se a Tarallo, em um dos seus últimos trabalhos, segundo o qual esse conjunto de mudanças sintáticas inter-relacionadas no Português-brasileiro já se definiu simultaneamente no tempo e já representam uma sintaxe brasileira divergente da do Português europeu, entre os séculos XIX e XX.

Afirma categoricamente que a sintaxe brasileira

não é uma variação sociolingüística marcada por camadas freqüenciais, a depender da variante sob análise e da variedade dialetal localizada, mas uma mudança estrutural profunda e integrada, paramétrica na definição do gerativismo atual.(...) ...dois caminhos se vislumbram: ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira nas escolas brasileiras, aprofundando a “diglossia” referida; ou a orientação pedagógica para o ensino da língua materna terá de adequar seus instrumentos e sua metodologia a uma realidade lingüística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada, tanto pelo fator histórico externo referido - alunos e professores na sua maioria pertencentes aos segmentos populares da sociedade brasileira – como pela mudança estrutural radical no interior do português brasileiro acima diagnosticada.(MATTOS E SILVA, 2002, p.315)

Essa problemática é abordada do ponto de vista educacional por Fonseca (1998)²⁹, cujo estudo foi motivado :

pelas discussões de autores diversos, que pensaram e estabeleceram, com suas propostas (...), a tão polêmica revisão/modificação do ensino gramatical , tal como vem sendo realizado ao longo da história. Essa discussão está intimamente relacionada à não menos polêmica escolha e efetivação de uma norma lingüística que é, segundo alguns, restritiva e privilegia apenas uma minoria populacional, a classe dominante.(...) o meu interesse, como docente

²⁹ FONSECA, Helen L. Edington. *Ensino de gramática e norma culta no Brasil: uma visão crítica*. In.: **Revista da FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia)**, ano 7, nº 9, 1998; p.47-76.

de Língua Portuguesa, que me levaram a registrar algumas reflexões em torno de algumas propostas surgidas e elaboradas, nos últimos tempos, na tentativa de reverter a improficuidade do ensino de gramática e, conseqüentemente, do ensino da variante lingüística que lhe serve como objeto. FONSECA (1998, p.47)

Em seu trabalho, a autora, após apresentar diferentes conceitos de *gramática* e de *língua*, apresenta a visão dos analistas da questão.

Fonseca (1998) apresenta, a seguir, um número considerável de estudiosos que pensam a questão da variação lingüística e ensino de língua. Conclui que há uma necessidade premente em tomar-se uma atitude que modifique, radicalmente, a situação pedagógica do vernáculo, no contexto brasileiro. Reitera que toda língua natural muda e é a partir deste fato que cabe a discussão. Desse modo, considera

incoerente manter-se o ensino de uma norma lingüística e, conseqüentemente, de uma gramática anacrônicas, em nome de um purismo decadente, alienante, em defesa de obras cuja variante lingüística deveria servir como referência da historicidade da língua e não como padrão a ser **coercitivamente** seguido, nas modalidades oral e escrita. FONSECA (1998:71)

Sugere dois caminhos passíveis de nortear a aquisição de soluções para essa situação:

- a) Uma ação de caráter político, porém desprovido do preconceito lingüístico, pela qual se aceitariam as variantes individuais das classes socioculturais que freqüentam a escola pública. A finalidade seria tornar possível e **eficaz** a transmissão de uma metalinguagem a essa clientela escolar que não domina o padrão lingüístico.
- b) Um ensino que tenha como base uma gramática unificada, totalmente reformulada a partir das críticas feitas. Essa nova gramática descreveria uma variedade lingüística contemporânea, que apresentasse traços representativos das falas **brasileiras** em situação formal, que configurasse um uso elaborado da língua, porém acessível às diferentes classes sociais.

Cavalcanti (1999) apresenta um panorama da educação bilíngüe em comunidades indígenas, de imigração e em comunidades de fronteira no Brasil. Observa que esses espaços normalmente têm mais de duas línguas em uso, tal como as variantes de uma língua. Seu texto apresenta um panorama sociológico urbano e dos estudos

sobre educação em contextos minoritários e suas implicações para a educação do professor. Esclarece que não se trata de um trabalho exaustivo, mas da apresentação de contextos bi/multilíngües de minorias para que se mostre de forma mais visível a educação nesses espaços .

A autora esclarece que os contextos a serem focalizados podem ou não apresentar casos de educação bilíngüe, mas são, porém, cenários onde se fala mais de uma língua que não é necessariamente escrita. Passa a focalizar o cenário sociolinguístico brasileiro; em seguida os estudos sobre educação em contextos bilíngües/multilíngües , bilingüismo de minorias lingüísticas e, por último, baseando-se na Lingüística Aplicada, procura fazer uma relação entre o cenário sociolinguístico apresentado e a formação de professores.

1)Quanto ao cenário sociolinguístico brasileiro diz a autora haver um mito de monolinguismo no Brasil, que funciona como forma de “apagar as minorias”, ou seja, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as maiorias falantes de variedades desprestigiadas da língua portuguesa. A idéia de bilingüismo está relacionada às línguas de prestígio, constituindo o “bilingüismo de elite”. Assim, esses contextos bilíngües de grupos desprestigiados são “tornados invisíveis”.

Cavalcanti afirma que o bilinguismo existe em cada país do mundo (GROSJEAN,1982 *apud* CAVALCANTI, 1999, p.388), que metade da população mundial é bilíngüe e que o monolinguismo deveria se visto/tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilingüismo representar a norma.(ROMAINE, 1995 *apud* CAVALCANTI, 1999).

Nos contextos bilíngües de minorias , no Brasil, podem ser localizados:

- a) comunidades indígenas, principalmente na região norte e centro-oeste; b) comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas etc.) na região Sudeste e Sul; c) comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-

descendentes de imigrantes em regiões de fronteira com países hispano-falantes.(p.388)

Refere-se a autora à complexidade de tais contextos bilíngües, já que são também bidialetais, o que justifica considerar-se tais contextos como multilingües.

2)O mundo indígena é bastante diversificado do ponto de vista sociolingüístico, histórico e cultural. Refere-se a autora às 170 línguas sobreviventes desde o descobrimento do Brasil e explica que em tais contextos há a manutenção, perda e “revitalização” da língua nativa; essa revitalização pode ser só no plano simbólico, como no material didático em língua indígena de uma comunidade onde não se fala/ensina essa língua. No grupo indígena que fala o português a língua de origem marca a variedade portuguesa tida como primeira língua, como é o caso da Comunidade Indígena Apurinã no sudoeste do Amazonas (v.MAHER, 1996, *apud* CAVALCANTI, 1999).

Quanto à imigração, há hoje os descendentes de imigrantes africanos que constituem a maioria em algumas regiões. A autora observa que estes não são considerados imigrantes devido a uma política de “branqueamento” do País através da chegada massiva de imigrantes europeus. Afirma fazer parte dessa política o apagamento proposital, em famílias brasileiras, dos ascendentes negros e índios em favor dos ascendentes imigrantes europeus. (p.391) Estes - italianos, alemães, poloneses, holandeses, espanhóis etc. – e asiáticos (japoneses, chineses) se situam principalmente no Sul e no Sudeste do Brasil, constituindo a imigração antiga. Os coreanos são de imigração recente.

3)Em contextos de fronteira cabe comentar que a fronteira brasileira em contato/conflito com países de língua espanhola, há poucos estudos nessa área. Afirma existir mais informações sobre a fronteira com o Uruguai (v.TRINDADE, BEHARES e FONSECA, 1995) feitos pela Universidad de la Republica / Uruguai; no que tange ao

Paraguai, os estudos indicam a migração de imigrantes brasileiros de origem alemã para a área rural paraguaia .(v. MARTINS, 1996). A autora explica o uso que faz do termo “contato/conflito”, justificando-o com a postura dos sociolinguistas , afirmando não haver contato sem conflito como, por exemplo, em situações de diglossia. (v. HAMEL & SIERRA,1995).

Ao referir-se a contextos bidialetais/rurbanos diz que as comunidades desses contextos formam a maioria “dentro e fora da escola, dentro e fora do sistema, ‘com fome de cidadania, salário, educação...’”, referindo-se a matéria de Herbert de Souza, no Jornal do Brasil em 1993, e que tais comunidades “não podem deixar de ser mencionadas porque sua(s) variedade(s) lingüística(s) é(são) diferente(s) do português visto como padrão.”(p. 393).

Cavalcanti afirma existir uma maioria de contextos bidialetais nas escolas públicas brasileiras e denuncia o apagamento desses contextos no sentido de passar-se a impressão de cenários monolíngues. Refere-se aos “Parâmetros Curriculares Nacionais” que declaram a existência da variação e Bagno(1997).

Esteando-se em Bortoni-Ricardo (1984) no uso do termo *bidialetal*, explica que bidialetais são as comunidades “rurbanas” (v. BORTONI-RICARDO, 2004, citada neste trabalho de tese, cap. 4) formadas de populações de origem rural que vivem na zona urbana e que usam uma variedade estigmatizada do português. O contraditório é que tais comunidades, que são maioria, são tratadas como minorias. Cita Wiley (1996,p.105), para o qual *dialeto* tem uma conotação de subpadrão. Afirma que, embora alguns lingüistas se oponham ao termo “dialeto”, a maioria acredita que esse termo é aplicável a todas as variedades da língua, incluindo-se aí a padrão. A autora reitera que o seu uso dos termos “bidialetal” e “bilíngüe” são propositais, para chamar à atenção sobre os contextos focalizados e trazer a questão para discussão. Na discussão sobre

variedades lingüísticas diz que

para a imagem firmada de um país monolíngue onde, além da língua dita padrão, sequer uma variedade de português é reconhecida, houve “contribuição” nos diferentes contextos focalizados. No caso dos falantes de variedades de baixo prestígio do português, o português falado é visto como “errado” e a questão era somente fazer com que aprendessem a “falar português direito” e tudo estava resolvido. No caso dos indígenas, a proibição de uso das línguas indígenas foi direta nos variados contextos: a língua indígena (qualquer que fosse) era “feia” – a denominação “gíria” não é gratuita – e ser índio era uma “vergonha” (...) Não é preciso acrescentar mais nada para entender que esse foi um incentivo (de sucesso!) para a construção da baixo-estima (sic.) da população indígena e do perigo de deslocamento das línguas indígenas. No caso dos africanos e seus descendentes, essa proibição, hoje esquecida e raramente mencionada nos livros didáticos de História, é parte, por exemplo, da invisibilidade da presença de termos das línguas africanas incorporados à Língua Portuguesa falada no Brasil. No caso das línguas de comunidades de imigrantes, houve a proibição, à época do governo Getúlio Vargas, de línguas estrangeiras dos países do Eixo nas escolas e comunidades. (CAVALCANTI, 1999, p.394-95)

No que tange à educação bilíngue, afirma a autora que o Brasil não reconhece e não estimula o ensino bilíngue em contextos de minorias lingüísticas. A única exceção é em relação às comunidades indígenas, graças à Constituição de 1988, que assegura o direito à educação bilíngue e a indigenistas, ONGs e pesquisadores e professores universitários. Complementa a informação, dizendo que somente em 1991 a constituição brasileira atribuiu a responsabilidade ao governo pela educação indígena e, em 1998, publicou-se o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.

Cabe destacar que as escolas em áreas indígenas constituem um caso especial. São reconhecidas como bilíngues e seus professores dizem ser bilíngues. Ainda que nesse espaço, contudo, exista diversidade lingüística e diversidade de contato/conflito, nem todas as comunidades indígenas adotam o conceito de escola em construção. Cavalcanti chama à atenção para o fato de que há grande distância entre o reconhecimento oficial da necessidade do ensino bilíngue e a realidade, já que “a escolar(ização) bilíngue/bidialectal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira. Em outras palavras, o bilingüismo de minorias e o bidialectalismo de majorias,

na prática, ainda está naturalizado como invisível” (CAVALCANTI, 1999 , p.2) . Diz que nos contextos indígenas e na zona rural as escolas são bisseriadas ou multisseriadas; as classes multisseriadas facilitam a aprendizagem em grupo, ou seja, um aluno ensina o outro. Denuncia o processo de extinção em que se encontram essas classes, no Estado de São Paulo, o que leva os alunos a escolas urbanas mais próximas, onde tais alunos ficam em salas multiculturais vistas como monoculturais e monolíngues. Como reação há uma resistência de aprendizagem por parte dos alunos que é interpretada pela escola como parte de outros fatores e não com relação à diferença lingüístico-cultural.

Sobre a política lingüística de monolinguismo no Brasil Cavalcanti assevera que

É uma questão naturalizada, tornada natural. Para Wiley (1996,p.103): apesar de sua recência [data de 1960] como uma área acadêmica, o planejamento lingüístico e a análise da política linguística sempre existiram como atividades de estados e impérios, embora não explicitamente sob esses rótulos. (...) em sociedades onde a maioria da população é monolíngue (...), há frequentemente uma suposição subjacente de que o monolinguismo (...) representa um estado ideal natural, enquanto o multilinguismo representa uma condição temporariamente anormal.(Wiley, 1996,p.105) No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue, mas como apontado anteriormente, essa visão é artificial, porém extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do “perigo” de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo.(p.397)

Em 1987 havia uma carência de documentação e pesquisas sobre a educação indígena latino-americana e, até os anos 1990, os trabalhos de pesquisa feitos apenas descreviam as línguas indígenas. Hoje, o panorama já se mostra diferente. Há uma atenção maior aos indígenas (v. RESENDE, 1992, FERREIRA, 1992, CARVALHO, 1995, MONTE, 1996, TAUKANE, 1999 etc). Há trabalhos de mestrado desenvolvidos em Faculdades de Educação e Antropologia e que focalizam o curso de formação de professores índios atentando aos objetivos do projeto.

A autora cita mais uma vez Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984, 1988) como pioneira em estudos dialetais, na orientação de estudos sobre escolas em comunidades

rurais e rurbanas e meninos de rua, bem como na proposta de currículo bidialetal.

Concluindo, sugere, para repensar o curso de Licenciatura, que enfoque o seguinte:

- a) o perfil do aluno a ser formado
- b) o aluno como professor
- c) o currículo de Letras
- d) a formação de professores com reflexão sobre a prática
- e) o reconhecimento da necessidade de diversidade lingüística e cultural nas escolas brasileiras
- f) a necessidade de mais pesquisas em sala de aula dentro de uma visão antropológica e educacional.

Afirma que esses itens acima não esgotam a discussão e conclui, alertando sobre a necessidade de conhecer-se melhor os contextos referidos para, evidenciando a história do País, buscar-se “uma contribuição para efetivar uma política linguística de inclusão que tenha influência na modificação dos cursos de formação de professores e de agentes educacionais”. O fundamental em tudo isso será repensar e trabalhar as negações e os apagamentos de diversidade e da diferença.(CAVALCANTI, 1999, p.407)

Segundo a Revista EDUCAR, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nesse Estado estão sendo implementadas medidas tais como: reforma de escolas e distribuição de livros didáticos especializados até a apresentação de projeto de lei que regulamente a carreira de professor indígena. A Coordenadora da Educação Indígena, Valdineide Rodrigues, especialista em História do Brasil, ensina há 23 anos e é pertencente à etnia Tuxá da região de Rodelas- (540 km de Salvador) é a primeira índia a assumir o posto em todo o País. Ela foi indicada por todos os representantes das 12

nações no Estado. A iniciativa inédita da Secretaria de Educação nomeou outros 7 índios para as coordenações indígenas regionais nas DIREC que possuem escolas desta modalidade de ensino.

Atualmente, há 57 colégios públicos voltados para a educação dos 12 povos indígenas em 21 municípios do Estado. A Coordenação de Educação Indígena está inserida na Direção de Educação e suas Modalidades.

Do ponto de vista didático, a prioridade da nova gestão (Governo Jaques Wagner) é usar em classe os livros didáticos produzidos por professores de 12 comunidades indígenas – Atikum, Kantaruré, Tuxá, Kiriri, Tumba-lalá, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Pankaru, Pankararé, Tupinambá, Kaimbé e Xucururu-Kariri. Um exemplo disso é o livro *Tuxá Ibotiram: Vida e Cultura do Nosso Povo*, utilizado a partir deste ano, por alunos do povo Tuxá de Ibotirama e Rodelas. Bilíngüe, consiste numa cartilha de alfabetização criada por professores da própria etnia. O seu conteúdo aborda a história e a cultura bem como faz proposições pedagógicas e reflexões sobre a realidade local. Mais 5 livros estão sendo utilizados por alunos dos povos Pataxó-Hã –hã – hãe em suas escolas, após terem sido aprovadas pela Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (Capema) ligada ao MEC.

A Secretaria pretende viabilizar o projeto para criar a carreira de professor indígena no serviço público estadual. O projeto de lei precisa ser aprovado na Assembléia Legislativa para que se faça a inclusão da carreira no Estatuto do Magistério.

Segundo Valdineide Rodrigues, o ingresso na carreira de servidor público é essencial para dar estabilidade e condições de acesso a cursos de formação promovidos pela Secretaria.

CAPÍTULO 4 – GRAMÁTICA TRADICIONAL, GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO

A **gramática**, etimologicamente “a arte de escrever”, é concebida de diversas formas. Observem-se os vários sentidos atribuídos historicamente a esse termo.

As origens do que se chama **gramática tradicional** situam-se na era clássica, na Grécia, quando Dionísio da Trácia (séc. II-I a.C.) fez a “primeira descrição ampla e sistemática(...)do grego da Ática [...]” (SILVA, 1989, p.18). Antes dessa gramática, de cunho elitista, uma vez que se detinha apenas na linguagem dos poetas e escritores, Platão e Aristóteles haviam lançado as bases para essa descrição da língua, ao perscrutarem a linguagem humana. Segundo Aristóteles, dever-se-iam distinguir conceitos, juízos e raciocínios, configurados em premissas que constituiriam os processos silogísticos. A conceptualização aristotélica faz surgir a **proposição**, de carácter declarativo, produto do raciocínio lógico e resultado da associação, no enunciado verbal, dos termos **sujeito** - ser sobre o qual se declara algo -, e **predicado** - aquilo que é declarado a respeito do sujeito.

Essa gramática de Dionísio da Trácia tinha como finalidade básica tornar mais acessível a leitura dos primeiros poetas gregos, explicar a língua desses autores e evitar que se maculasse essa “língua ‘pura’ e ‘correta’[...]” (NEVES, 1987, p.35). Trácio também sintetizou as oito classes de palavras segundo Platão – nome e verbo -, Aristóteles – unidades gramaticais -, e segundo os estóicos – pronomes, artigos, advérbios e conectivos .

O ponto de referência da gramática tradicional era o vocábulo, supervalorizado pela escrita; esse, com o surgimento da lingüística estrutural, perdeu importância diante da forma oral da língua.

A repercussão da gramática de Dionísio da Trácia chega a Roma, onde Varrão traduz a orientação daquela gramática para o latim clássico, sucedido por Donato e Prisciano, que apresentam, respectivamente, abordagens de natureza fonética e conceitos de certo e errado

na pronúncia e a descrição sintática do latim baseado na lógica.

A influência de Donato e Prisciano na Idade Média faz surgirem diferentes tendências: de um lado, a manutenção da ótica gramatical pela qual a língua reflete o mundo – ponto de vista das teorias lógicas, dos modistas; por outro lado, procede-se ao estudo das línguas neolatinas com um fim pedagógico.

Durante o Renascimento há a continuidade e proliferação desse estudo, destacando-se as obras **Dialectique** (1556) e **Grammaire** (1562), do francês Ramus.

No século XVII surge a **Grammaire générale et raisonnée** (1660), de Arnauld e Lancelot, gramática geral ou racional, cujos princípios são os de que: a) a língua expressa o raciocínio, isto é, falar “bem” – através de frases “corretas” – é pensar corretamente; b) a frase, tal como na antigüidade clássica, volta a ser a base de análise lingüística, por expressar juízos; c) as expressões das diferentes línguas são vistas como variantes de uma estrutura lingüística universal, geral.

No século XIX surge a **gramática histórica**, a qual estabelece a observação como forma de abordar a língua e, em relação às línguas indoeuropéias, observa seu processo evolutivo, comparativamente, buscando elementos que comprovassem a origem comum e a regularidade na evolução dos vocábulos, nos seus aspectos fônico e morfológico.

No século XX surgem os estruturalismos na Europa e América do Norte, originando a **gramática descritiva**, que buscava identificar a estrutura de cada língua, considerada um sistema portador de elementos correlacionáveis e oponíveis. Desse modo buscava-se no texto do falante – **corpus** – informações para tal descrição. Contrariamente à visão clássica, a gramática estruturalista considera arbitrária a relação entre significado e significante.

Frente à não-descrição das condições de produção dos textos bem como pela inexistência de explicação sobre a ambigüidade de certas sentenças e da equivalência semântica entre estruturas sentenciais diversas, surge a **gramática gerativa ou**

transformacional – “conjunto de regras que, operando sobre um vocabulário finito, gera um conjunto (finito ou infinito) de sintagmas [...]” (LYONS, 1981,p.124), ou a que “estabelece regras para ‘gerar’ comunicações corretas e transformar enunciações mais simples em outras mais complexas [...]” (CÂMARA JÚNIOR, 1985, p.108) .

4.1 – A NORMA CULTA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Para falar-se em educação formal faz-se necessária a referência a aspectos, fundamentos e práticas de caráter político. Será aqui também referida, portanto, essa natureza da questão da linguagem, mais estritamente da problemática que envolve a língua ou variante lingüística adotada nas escolas.

O ensino do vernáculo, na modalidade culta e em particular no aspecto gramatical, no Brasil, é constrangedor. Educadores constataram as incompatibilidades entre o discurso adotado nas escolas, a prática do professor e a clientela de tais instituições, denunciando essa situação em obras publicadas em todo o País . Nosella (1981), analisando 20.000 páginas de livros didáticos de Comunicação e Expressão, adotados em 364 escolas públicas de Primeiro Grau do Estado do Espírito Santo, constata que o mundo descrito naqueles textos não correspondia à realidade. Desse modo, Nosella tenta, dentre outros objetivos, demonstrar a inexistência de preocupação com a grande maioria da população , numa sociedade dividida em classe dominante e classe dominada, bem como evidenciar que a educação é utilizada como instrumento por meio do qual se transmite a ideologia dominante que é absorvida inconscientemente pela classe dominada . Através dos livros didáticos é veiculada uma ideologia cujos valores não correspondem às necessidades da classe trabalhadora, isto é, dominada.

O aspecto mais grave, identificado pela autora, é que a transmissão da ideologia dominante, através de textos das primeiras séries do Primeiro Grau, molda a personalidade dos alunos/receptores de 7 a 10 anos de idade, de acordo com essa ideologia e através de dois processos:

- a) *A assimilação* – quando se “assimila o mundo exterior às estruturas já construídas”(PIAGET, 1976)
- b) *A acomodação* - reajuste das estruturas já construídas de acordo com as transformações, os objetos externos.

A ideologia dominante passa a constituir elemento intrínseco e estruturador da personalidade das crianças que a aprenderão sem qualquer discernimento em relação àquela ideologia.

Ideologia como sistema de representações do indivíduo ou de um grupo social tem como finalidade orientar a ação. A ideologia que sustenta uma ação caracteriza-se pela parcialidade; assim, a ideologia em geral nunca é exaustiva e sim parcial, fragmentária. Por ser ambivalente pode ser objetiva, quando serve à dialética da História ou pode ser conservadora, a falsa ideologia.

Em uma sociedade de classes, ainda que se afirmem direitos iguais, a prática socioeconômica é discriminadora. Poulantzas (1971 *apud* NOSELLA, 1981,) afirma:

um dos caracteres particulares da ideologia burguesa dominante consiste no fato de esconder, de uma maneira absolutamente específica, a exploração de classe, na medida em que qualquer traço da dominação de classe está sistematicamente ausente da sua linguagem própria.”

Ainda segundo o autor, a ideologia dominante, ao garantir a inserção dos agentes na estrutura social, visa a manter essa estrutura, ou seja, a exploração e dominação de classe. Cabe lembrar que no corpo social a ideologia é dominada pelas representações, valores, crenças etc., que constituem os meios de perpetuação da dominação de classe.

Além deste, muitos outros estudos realizados constataram o uso da escola como

aparelho ideológico do Estado, no sentido de inculcar a ideologia dominante, ao submeter as classes de baixo poder aquisitivo a uma visão segundo a qual a estratificação social é natural.

O aparelho escolar veicula, principalmente no ensino de primeiro grau – onde há o maior número de alunos de classe trabalhadora – como única verdadeira, a visão de mundo da classe dominante, rechaçando quaisquer outras como inferiores. Desse modo inviabiliza-se a possibilidade de a classe dominada estruturar sua própria ideologia, de acordo com seus interesses.

Nosella denuncia ainda que a escola não apenas não permite a aquisição, por parte das classes trabalhadoras, da cultura dominante, como também impede a aquisição de tal cultura, por essas classes.

Cabe destacar que os ensinamentos veiculados continuamente pela escola permanecem, mesmo após a saída dos alunos dessa Instituição, gerando práticas e atitudes defendidas pela classe dominante.

A problemática do ensino da língua vernácula vem sendo exaustivamente discutida por especialistas e educadores interessados na eficácia do ensino da língua materna; tem sido, no entanto, pouco levado a sério – ou estrategicamente não levado a sério – por autoridades competentes e responsáveis pelo sistema educacional. Se não por omissão de tais entidades, mas por uma prática intencional, a questão lingüística no Brasil parece acompanhar a realidade da escola que, segundo Zilberman (1987, p.06) “...*padece da mesma modernização conservadora que caracteriza, de modo geral, a ação governamental brasileira.*” Isto é, as reformas que se fazem acrescentam novas idéias a um sistema educacional antigo, na tentativa de renová-lo.

No âmbito do ensino de língua, a situação manifesta-se problemática e mais grave, uma vez que tais reformas permitem o acesso, à escola pública, de grupos sociais detentores de variantes lingüísticas diversas da norma adotada pela pedagogia tradicional até hoje

vigente. Os resultados desse ensino podem ser constatados pelos altos índices de reprovação e evasão escolar atestados em pesquisas oficiais. Evidentemente, as causas da reprovação maciça e evasão escolar não se restringem apenas à questão lingüística; contudo, esta constitui fator sobremaneira determinante para tal fracasso . Já em 1987 Zilberman afirmava que o rebaixamento do nível de ensino decorre sobretudo da falta de acesso ao padrão lingüístico e aos níveis mais altos da escala social pelos novos grupos que passam a freqüentar a escola, as camadas populares urbanas, engrossadas pela imigração gerada pela decadência da economia rural (ver Bortoni-Ricardo, 2007). Tais populações, entram e saem da escola sem adquirir o padrão lingüístico e também não obtêm o reconhecimento das modalidades de expressão que usam. Consequentemente, esse amplo segmento populacional vê a recusa de legitimidade social das suas formas de manifestação

a não ser quando reduzidas ao exotismo ou à pasteurização , consumíveis através dos meios de comunicação de massa ou de outras possibilidades de comercialização , tais como o artesanato, folclore, etc., o que os despoja de um discurso autêntico, no qual acreditem e se reconheçam. De outro lado, a escola e as teorias de ensino de língua debatem-se perante um impasse: ensinar como e o quê? A norma gramatical, a fim de equipar todos os locutores, independentemente de sua procedência social, a um debate de igual para igual como os detentores do poder lingüístico, o que é politicamente válido, mas que, ao mesmo tempo, descredencia o discurso do falante popular perante si mesmo? Ou o reconhecimento das variantes populares, urbanas e rurais, e o reforço ao padrão interiorizado pelos diferentes grupos, o que incide num paternalismo protecionista e endossa as segmentações sociais, sem alterá-las? Ou, por fim, um atitude conciliatória, que acaba se confundindo com a confissão de incapacidade de superar o impasse?(CAMARGO, 1987, p.7)

Zilberman assevera que questões como essa preocupam todos os que lidam com ensino de Comunicação e Expressão em escolas de 1º Grau e nas universidades, exigindo das ciências da linguagem que se tornem práticas e ofereçam alternativas de ação.

A esse respeito, expressa-se Soares (1994), com bastante lucidez, ao analisar – para explicar o fracasso escolar, no que tange à linguagem – a **ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a das diferenças culturais**. Pela primeira, concebe-se que algumas

crianças possuem o dom de “bem” falar e escrever “corretamente” por serem psicologicamente bem dotadas. Frequentemente são as que se saem bem na escola. Segundo essa ideologia, que é respaldada pela Psicologia - uma vez que esta legitima desigualdades pela avaliação de aptidões intelectuais, de aprendizagem e quociente intelectual(QI), medidos em testes e avaliações - , a causa do fracasso do aluno seria sua indisponibilidade de condições básicas para a aprendizagem. A função da escola aqui, seria de ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões; assim, considera-se normal e justo que a escola identifique e selecione os “mais capazes”, por meio do vestibular, por exemplo. Assim, segundo essa ideologia, se reprovado, é o aluno que é incapaz de responder adequadamente ao que lhe oferecem.

A segunda ideologia origina-se no conceito de *déficit* lingüístico das camadas populares. Pessoas que sofrem privações, carência cultural, seriam destituídas de cultura; não falar o padrão lingüístico atestaria uma cultura pobre e menos complexa por parte de tal categoria social. Rebatendo a teoria preconizada por esta ideologia, ou seja, a de que os indivíduos mais inteligentes integram as classes socioeconomicamente altas e os menos dotados fariam parte das classes desfavorecidas, Soares (1994, p.12) apresenta fundamentos sociopolíticos para negar tal pressuposto. Afirma serem as desigualdades sociais responsáveis pelo rendimento escolar diferente dos alunos. O estudante de classe dominante, devido aos privilégios de que usufrui, do contexto em que vive – mais próximo dos valores da escola – obtém mais facilmente o sucesso escolar, ao passo que o estudante de classe baixa/dominada, devido ao distanciamento de tais valores, propiciado pelas dificuldades econômicas, tem dificuldade de sair-se bem no contexto escolar. A ideologia da deficiência cultural não leva em conta - estrategicamente - a estratificação social como fator de injustiça, desigualdade , afirmando, sim, a superioridade da classe dominante e atribuindo o caráter de deficitário a tais alunos que teriam uma “deficiência cultural”, deficiência afetiva,

cognitiva e lingüística que os incapacitariam a aprender e os levariam ao fracasso escolar. Os estudantes de camadas populares sofreriam uma “patologia social” , cabendo à escola compensar as deficiências de tais alunos. A autora afirma categoricamente ser absurdo e inaceitável, do ponto de vista sociológico e antropológico, atribuir-se a noção de “superior” ou “inferior” às culturas, já que há culturas diferentes, e não devem ser hierarquicamente consideradas. Outra afirmação equivocada é a de “falta” de cultura em determinados grupos sociais, já que cultura é toda a prática coletiva, sem a qual o grupo não existiria.

Finalmente, a ideologia das diferenças culturais esteia-se em pesquisas sociolingüísticas que atestam as diferenças de linguagem entre a classe dominante e as classes populares.

É inegável , sim, a existência de diversidade cultural. Nas sociedades modernas, industriais, coexistem e se interrelacionam diferentes grupos sociais e, conseqüentemente, culturais distintos. O fato é que a cultura dos grupos privilegiados é considerada, em tais sociedades, o padrão idealizado, passando-se a estigmatizar a das classes dominadas como inferior, deficiente.

A escola é, então, culpabilizada pelo fracasso do aluno, já que, segundo a autora , assume uma prática discriminatória, etnocêntrica, ao veicular valores da classe hegemônica, como padrão a ser seguido, ignorando ou classificando como “errados” os padrões culturais das classes desprivilegiadas, o que leva tais alunos/representantes ao fracasso, devido à marginalização de sua cultura.

Remontando à origem da ideologia da deficiência, Soares (1994) descreve o quadro social dos Estados Unidos, nos anos sessenta, quando as minorias étnicas viviam em grave estado de pobreza e, pressionado por suas reivindicações, aquele país , seguindo o lema de toda e qualquer sociedade capitalista, buscou integrá-los socialmente. Para tal ignoraram a causa da discriminação de tais grupos – distribuição de riqueza desigual – buscando fora da

estrutura social capitalista formas de integrar tais grupos estigmatizados. É aí que entra o papel da Psicologia que, avaliando o comportamento escolar de tais grupos em relação a um modelo ideal, elaborou teorias de “deficiência cultural”, considerando as classes pobres – tratadas desigualmente na escola – como patológicas. Essa era – e é ainda hoje – uma explicação cômoda e conveniente às sociedades capitalistas. Dentre as “deficiências” culturais apontadas pela Psicologia, destaca-se o “déficit lingüístico”.

Aspecto polêmico, segundo essa teoria as crianças pobres evidenciam um “déficit lingüístico” que decorre do seu meio social. Por sua vez, tal déficit gera o “déficit cognitivo” que explica a dificuldade de aprendizagem por essas crianças na escola.

O sociólogo inglês, Basil Bernstein, um dos prepostos da teoria da deficiência lingüística, afirma que em uma sociedade socialmente estratificada há duas variedades lingüísticas que surgem da forma de relação social e que seriam o “código elaborado” e o ‘código restrito’. A socialização de crianças da classe média permitiria o acesso aos códigos elaborado e restrito, ao passo que a socialização de crianças da classe trabalhadora levaria à aquisição apenas do código restrito. Com base nessa afirmação surgiram os programas de “educação compensatória”, que consistiam em programas com o fim de compensar as deficiências causadas pela “pobreza” do seu contexto familiar e social.

Percebeu-se em seguida o fracasso desse tipo de educação, já que os resultados positivos desses programas eram inexistentes ou passageiros, uma vez que as crianças submetidas a tais programas não melhoravam seu desempenho escolar ou o demonstravam por pouco tempo.

Labov (1972, apud SOARES, 1994, p.43) nega o conceito de “deficiência lingüística” afirmado por Bernstein, a partir de sua pesquisa sobre linguagem e classe social e sobre as variedades do inglês não-padrão usadas por grupos étnicos diferentes nos Estados Unidos. O lingüista critica a educação compensatória e afirma ser um mito a deficiência

lingüística, evidenciando que as crianças dos grupos étnicos socialmente desfavorecidos

recebem muita estimulação verbal (‘vivem banhadas em estimulação verbal da manhã à noite’), ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças de classe média, participam de uma cultura intensamente verbal. (Labov 1972, apud SOARES, 1994, p.44)

Afirma o autor disporem as crianças das classes desfavorecidas de um vocabulário básico igual ao de qualquer outra criança e que possuem a mesma capacidade para a aprendizagem. Assevera também ser a fala informal muito mais gramatical (estruturada) que a fala formal e que:

o dialeto popular é direto, econômico, preciso, sem redundâncias. Sobretudo, ele é um sistema perfeitamente estruturado e coerente, nunca, como supõe a teoria da privação verbal, um acúmulo de “erros” causados pela incapacidade de seus falantes usarem o dialeto-padrão. É, sem dúvida, um *outro* sistema, estreitamente relacionado com o inglês-padrão, mas que se distancia deste por numerosas diferenças persistentes e sistemáticas, isto é: o dialeto não-padrão difere do dialeto-padrão *de modo regular e de acordo com regras*, e oferece formas equivalentes para a expressão do mesmo conteúdo lógico. (Labov, 1972, apud SOARES, 1994, p.47)

Desse modo, a causa do fracasso escolar de membros das camadas populares é atribuída pelo autor aos obstáculos de ordem social e à escola, que não se adequa à realidade social.

Diante da impossibilidade de existir uma sociedade que permita o uso por cada indivíduo de seu dialeto sem que seja censurado e sem a interferência da escola sobre o seu comportamento lingüístico, propõe-se o bidialetalismo, ou seja, a aprendizagem do padrão lingüístico pelo usuário das variantes não-padrão em situações formais. Soares cita Miriam Lemle e também Labov, como defensores dessa postura, ou seja, de um bidialetalismo funcional. Soares denuncia essa solução como uma tentativa de

adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às “regras” de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades dialetais.(...) o papel da escola, nessa perspectiva é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios.(...) Não é questionado o fato de se estar levando o falante de um dialeto não-padrão a

ver o comportamento lingüístico próprio de seu grupo social como um dialeto estigmatizado, ainda que apenas em determinadas situações...(...) Ficam dissimuladas, assim, sob o bidialetalismo funcional, as contradições e as discriminações das sociedades estratificadas em classe.

Criticando as soluções propostas pela “teoria da deficiência lingüística” – educação compensatória - e pela “teoria das diferenças lingüísticas “ – o bidialetalismo funcional, alegando que nas duas situações a escola perpetua as desigualdades sociais, ao estabelecer objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, desqualificando assim os padrões das classes dominadas, assim se expressa a autora:

...o que se propõe, sempre, é *explicitamente*, a imposição do dialeto-padrão das classes dominantes (ou para que ele *substitua* os dialetos não-padrão das classes dominadas, como quer a educação compensatória, ou para que ele se acrescente a esses dialetos, como quer a educação para o bidialetalismo funcional *implicitamente*, a sujeição dos dialetos não-padrão ao dialeto padrão.(SOARES, 1994, P. 53)

Evocando Bourdieu, sociólogo francês, afirma ser este o que melhor fundamenta a análise das relações entre a língua e seu uso social.

Bourdieu prioriza, em seus estudos, as condições sociais em que a linguagem ocorre. Denomina de “relação de força simbólica” a relação estabelecida numa comunicação lingüística. Assim, tendo em vista que a estrutura social se organiza por meio de troca de bens - materiais ou simbólicos – que, em sociedades capitalistas opõe dominantes e dominados. Segundo o autor:

As relações de comunicação lingüística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou *relações de força lingüísticas* ; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de força simbólicas presentes na comunicação lingüística definem *quem* pode falar, *a quem*, e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. (BOURDIEU, 1974, *apud* SOARES, 1994, p.56)

O sociólogo considera que a interação lingüística é equivalente a um mercado no qual se trocam palavras e cujo valor depende da classe social que as utiliza. Assim, na interação verbal entre as pessoas o que importa é a natureza das relações sociais entre os interlocutores

no que tange à situação econômica, idade, sexo etc. Desse modo, falantes de classes sociais distintas podem ter a mesma competência lingüística mas o discurso de cada um terá valor distinto, atribuído pelo *mercado lingüístico*, que transforma em capital lingüístico apenas a competência daquele que possui autoridade e poder em tal mercado. Ainda segundo a autora:

As características lingüísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma *linguagem legítima*, que se converte em *capital lingüístico*, permitindo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm.(SOARES, 1994, p. 57)

Afirma ainda que “a legitimação de uma modalidade de língua e sua conversão em *capital lingüístico* dependem do grau (...) em que a linguagem dos grupos dominantes é reconhecida como legítima...”

Referindo-se, com Bourdieu, ao *capital lingüístico escolarmente rentável*, afirma ser este o *capital lingüístico* que dá lucro na escola, ou seja, a linguagem “legitimada” dos alunos das classes dominantes, ao passo que a linguagem *não-legítima*, ou seja, a falada pelos alunos das camadas populares leva ao fracasso escolar. A escola, segundo Soares, conduz os alunos de camadas desprestigiadas apenas a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever “legítima” e que difere da dessas camadas e não a saber produzi-la, dominá-la, o que gera maior distanciamento entre a linguagem dessas classes sociais e o “capital lingüístico social e lingüísticamente rentável”. Desse modo, a autora deixa claro que o fracasso na escola é apenas um reflexo da dominação social das classes desprestigiadas, discriminadas e marginalizadas, o que serve como estratégia das classes dominantes. São ainda suas palavras:

não há solução *educacional* para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação: não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação.(...) a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável nega essa possibilidade e poder de a educação ser instrumento de equalização social e de integração dos indivíduos numa

sociedade cujo interesse é, ao contrário, manter as diferenças que, para isso, transforma em deficiências, às quais atribui, para isentar-se de responsabilidade, o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares.(SOARES, 1994, p.64-5)

É ainda Bourdieu (2002) que afirma existir uma violência simbólica desenvolvida pelas instituições e agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. O autor considera que a transmissão pela escola da cultura escolar – conteúdos, programas -, própria à classe dominante revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Já em *La Distinction*, 1979, Bourdieu tenta construir uma teoria sociológica das categorias que organizam a percepção do mundo social. No início dos anos 1990, na França, dá-se o agravamento da crise econômica; o autor elabora uma crítica ao neo-liberalismo em “*La Misère du Monde*”(1993); o livro caracteriza alunos ou jovens trabalhadores desempregados, discriminados por suas origens - étnicas, sociais, culturais, geográficas; mostra a hipocrisia da sociedade francesa republicana e meritocrática, na qual se afirma que a igualdade de oportunidades é assegurada a todos pelo Estado. Engaja-se politicamente como Sartre e Foucault. (BOURDIEU, 1980)

Diante da problemática acima exposta, Soares propõe então o **bidialetalismo funcional** para a redução do fracasso escolar, porém diferente da proposta do bidialetalismo funcional resultante da teoria das diferenças lingüísticas, já que o pressuposto ideológico da escola transformadora postula um bidialetalismo para a transformação, contrariamente ao bidialetalismo funcional. A sua proposta rejeita a qualificação dos dialetos populares como “deficientes” e, ao propor que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio é para que este se acrescente ao seu dialeto natural, como novo instrumento de comunicação. A autora concebe que, ao rejeitar os dialetos de alunos da camada popular a escola estaria rejeitando sua classe social, algo inadmissível. Soares assevera que, numa escola transformadora, as relações entre linguagem e classe social têm que estar presentes no sentido de definir objetivos do ensino da língua, de selecionar os conteúdos, de escolher métodos e critérios de avaliação da aprendizagem.

Soares afirma ser o ensino da língua materna realizado por meio de uma pedagogia conservadora, que considera a escola como entidade independente das condições sociais e econômicas, neutralizando assim as contradições de uma sociedade dividida em classes. Essa prática pedagógica é em grande parte responsável pelo fracasso escolar das camadas populares.

No que tange ao ensino de língua materna, Fiad e Carbonari (1987) asseveram que é uma função democrática e antielitista, que deveria ser viabilizada pela escola, possibilitar o acesso à variedade padrão da língua a todas as pessoas.

Questiona, porém, se na prática, a escola tem transmitido essa modalidade lingüística a um público muito diversificado social e linguisticamente, como tem sido a prática no ensino de língua materna e quais as relações entre essa prática e os objetivos desse ensino.

Asseverando serem várias as práticas pedagógicas no 1º grau, quanto ao ensino da língua, diz ser predominante a do ensino da metalinguagem por meio de exercícios de descrição gramatical, estudo de regras e domínio de conceitos. Afirma ser falsa a crença de que ao aprender gramática domina-se a modalidade escrita da língua.

Critica os exercícios de redação, cujo objetivo é principal é a correção pelo professor; assim, os textos dos alunos nunca são destinados a outros leitores.

Diz que a postura do professor no ensino de língua reflete uma das duas concepções de linguagem seguintes:

- a) a linguagem como expressão do pensamento; logo, os que não conseguem se expressar linguisticamente, não pensam;
- b) a linguagem como instrumento de comunicação: é um código que transmite uma mensagem ao receptor.

Propõe uma concepção de linguagem que a considere como forma de ação, pela qual os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução; isso implica uma mudança de atitude

por parte do professor. Afirmar que em seu trabalho essa opção de linguagem como ação na interação entre os indivíduos é consciente e política.

Conceber os falantes como interlocutores em diferentes situações implica atitudes, por parte do professor, que reflitam serem seus alunos interlocutores seus **de fato**. A partir daí, a variedade lingüística utilizada pelos seus alunos, seja ela qual for, deve ser respeitada pelo professor, consciente de que, na escola, será dada ao aluno a oportunidade de dominar mais uma modalidade lingüística – o padrão – mas que não é a única utilizada em suas diferentes interações.(...) A partir das constatações sobre a falência do ensino de língua portuguesa, desenvolveu-se uma proposta que tem três tipos de práticas:

1. **Prática de leitura de textos:** leitura-busca de informações; leitura-estudo do texto; leitura-do texto-pretexto; leitura-fruição do texto.
2. **Prática de produção de textos** - para fugir da insipidez dos assuntos é necessário:
 - a) devolver ao educando o direito à palavra: os assuntos devem surgir da experiência de mundo do próprio aluno;
 - b) reverter a destinação dos textos produzidos: eles não devem se limitar a um único leitor mas, contrariamente, devem destinar-se a leituras ao organizarem-se antologias de histórias, de textos dissertativos etc.
 - c) praticar a modalidade oral antes da produção de textos escritos, já que o relato, debate recupera a língua em suas duas modalidades.

3 **Prática de análise lingüística**

A linguagem cumpre duas funções : a de relação interativa com o outro e com o mundo e a de objeto do mundo sobre o qual a criança reflete. Seria necessário atribuir à prática de análise lingüística funções que recuperem a função metalingüística do texto produzido pelo aluno.

Assim, essa proposta implica mudança de atitude por parte do professor, o que só é possível quando se estabelece uma interação verdadeira entre os diferentes grupos: pesquisadores, professores – especialmente os de quinta a oitava séries.

Manifestando-se com clareza quanto à discussão do padrão lingüístico no Brasil observa Mattos e Silva (1995, p.13):

Nelson Rossi, Maurizio Gnerre, Magda Soares, Norbert Dittmar (...) estão entre aqueles lingüistas que têm e externam a consciência de que a manipulação do dialeto de prestígio na sociedade ultrapassa os limites da lingüística: inscreve-se, fundamentalmente, como uma questão, antes que mais, política.

Exemplificando sobre o tema com Silviano Santiago (1981) que, em meados do século, preconizava a obrigação do escritor brasileiro de utilizar, por seus personagens, o português falado por pessoas de classes sociais diversas - argumentação que motivou Graciliano Ramos a reescrever o romance **São Bernardo** -, faz Silva a relação deste fato com fatos arrolados por Geraldi (1984). Afirma e explica este último o crescimento ocorrido, entre 1970 e 1980, da clientela escolar nas escolas públicas, trazendo para estas a camada popular, exigindo, assim, um número bem maior de professores, para o qual o País não estava preparado. Estabelecendo um paralelo entre Santiago e Geraldo, Silva procura mostrar que, se a escola da época de Graciliano Ramos – no que pese a clientela privilegiada que ocupava seus bancos – levava em conta a realidade lingüística do estudante/leitor, o mesmo não ocorre hoje, na escola pública, em que coexistem falares e normas diversos. Objetiva-se, aí, atingir, pelo estudo normativo-tradicional, a norma eleita e legitimada para a elite social. Diz a autora:

A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterna, na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram.(1995, p.33)

À página 26, a autora, comentando palavras de Corbeil (1972), segundo o qual uma língua de grande difusão caracteriza-se pelo paradoxo da variação e regulação lingüística, explicita que, para um intercâmbio lingüístico-social pleno, surge a necessidade da regulação

lingüística, objetivando a unificação. Ocorrendo em vários níveis, a regulação se dá desde a infância no ambiente familiar, também na escola e no meio social; deste surgem os modelos lingüísticos a serem seguidos através do sistema educacional, meios de comunicação de massa etc.

Referindo-se particularmente à prática social fora do âmbito pedagógico-escolar, assevera que a regulação embasada nos dialetos de prestígio é, não apenas desnecessária – uma vez que a sociedade procede naturalmente a uma auto-regulação lingüística-, como também é ineficaz e nociva. Muito bem fundamentadas são as palavras da autora:

Partindo do princípio segundo o qual qualquer língua histórica é um fato social que se concretiza no uso individual de cada um dos seus falantes, a variabilidade individual só se restringe pelos limites que o sistema ou a “grammar” dessa língua permite. Como consequência de ser um fato social, o uso individual só é atuante na sua completude se se desencadear o processo de interação social. A interação, por meio da língua, portanto, é um comportamento social, como vários outros, embora com suas especificidades. Sendo um comportamento social, o uso de cada um, pelas necessidades comunicativas práticas e por razões de ordem simbólica(...) está restringido pelos usos daqueles com que convivem.(1995, p.28)

Silva afirma que até mesmo estudiosos da linguagem, instrumentalizados para compreenderem as diferenças lingüísticas, defendem a aquisição das variantes de prestígio, criando, para isso, meios de regulação lingüística embasados nestas últimas. Exclui da sua crítica, dentre tais estudiosos, os que propõem tal aquisição no sentido de propiciar uma conscientização da classe subalterna para a sua própria transformação. Propõe, então, que se proceda a um trabalho de conscientização que atinja a escola e a transcenda, atingindo a sociedade, com o objetivo de respeitarem-se as variantes individuais e as normas sociais existentes.

Refere-se Silva ao Projeto NURC – estudo da norma lingüística oral culta de cinco das principais capitais brasileiras -, cuja finalidade é a descrição dos usos lingüísticos cultos, isto é, usos de pessoas cuja escolaridade atinja o terceiro grau, de modo completo. Tal descrição, por sua vez, visa a ser a base para a elaboração de uma **gramática referencial** da língua

portuguesa falada no Brasil.

Afirmando haver bastante material coletado sobre a modalidade oral culta, no Brasil, graças ao NURC, e ter esse conhecimento influenciado ideologicamente os segmentos universitários, no sentido de respeitar-se a diversidade de normas no ensino da língua, acredita a autora na possibilidade de criar-se um projeto pedagógico que leve em conta a pluralidade de dialetos e normas no Brasil. Apresentando farta exemplificação da heterogeneidade dialetal brasileira, bem como aludindo ao fato da comprovação, pelo Projeto NURC, da variação na norma culta brasileira, apresenta dados comprobatórios de tal variação e relembra, mais uma vez, a questão colocada por Geraldi (1984), segundo o qual a escola brasileira – representada aqui pelos professores, que provêm das mesmas classes sociais da clientela dessa instituição – “está impotente diante da realidade social com que se defronta. Desse modo, conclui:

As vozes brasileiras não podem mais deixar de ser ouvidas, se o país quer de fato uma escola para o povo brasileiro, em geral, como diz que quer desde a década de 70.(...) Já dispomos de um instrumental descrito pelos especialistas que permite a construção de novos materiais pedagógicos que, a partir das várias formas de oralidade, possam, como partida, desenvolver formas de dizer outras, sobretudo e em função do escrever.(1995, p. 80)

Na sua obra intitulada *O Jornal na Sala de Aula*, **Faria (1994)**, reconhecendo a inoperância do ensino gramatical da norma culta, justifica a sua proposta de ensino da língua portuguesa através de textos jornalísticos. Faz um relato histórico da hegemonia dos textos literários – os “clássicos” -, produzidos pelos “bons autores”, adotados tradicionalmente pela instituição escolar a qual, a despeito da ação modernista ter minimizado a supervalorização de tais textos, mantém estes como modelo para o ensino da língua. Argumenta ainda com o fato de que, ao mesmo tempo em que se adotaram, nos livros didáticos, autores nacionais e contemporâneos, conservou-se o “ensino tradicional da gramática, tanto no seu conteúdo purista e alienado da realidade lingüística de nosso tempo, como na sua metodologia anacrônica.”(1994, p. 10)

A proposta da autora se fortalece em Perini (1985), que afirma dever-se buscar nas obras – escritas – de caráter técnico e jornalístico, a descrição do português padrão, uma vez

que tais obras refletem uniformidade lingüística, mesmo que sejam oriundas de qualquer lugar do País.

Luft (1985), autor de tratados ortográficos, gramáticas e dicionário da língua portuguesa, defende, enfaticamente, uma mudança radical no ensino da língua materna. Afirma de modo categórico estar a culpa pelo fracasso do ensino do vernáculo na adoção e prioridade da gramática normativa, a seu ver purista, alienante. Fundamentando-se em conhecimentos de lingüística, propõe dar-se prioridade à gramática autêntica, natural, isto é, ao sistema de regras internalizado pelo falante, e que permite a este, através da língua, compreender e produzir mensagens.

Tal como Perini, considera o ensino de gramática dispensável para dominar-se a língua. Indispensáveis, por sua vez, seriam a leitura, a análise e a interpretação de bons textos. São palavras de Luft:

...expressar-se de maneira clara e eficiente independe da **Gramática artificial** (livro, disciplina), mas liga-se à gramática natural, interior, implícita.(...) Por que os professores em geral não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e a escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar INTENSAMENTE com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes Gramática, teorias e regras. Um ENSINO GRAMATICALISTA abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, horror à expressão livre e autêntica de si mesmo.(1985, p.22)

Ao afirmar que a gramática natural é flexível e variável, refere-se a Cunha (1964, pp.17 e 25), segundo o qual a língua, por ser produto social, não pode ser imutável; contrariamente, deve evoluir sempre, condição básica para a sua sobrevivência.

Ilari (1987) é bastante claro ao afirmar que a argumentação nas gramáticas normativas é problemática devido às contradições que surgem no próprio contexto da gramática escolar, “*tão logo aceitamos explicitar suas teses e aplicá-las de maneira conseqüente*”(1986, p.18). Nessa esteira também seguem Faraco (1984) e Possenti (1984). O primeiro, por afirmar categoricamente ser contrário ao ensino da teoria gramatical como objetivo do ensino do

vernáculo, por dois motivos: primeiro, por ser possível dominar-se uma língua sem o conhecimento da teoria gramatical; segundo:

...porque a teoria que ocorre por aí é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm que aprender, por exemplo, que o sujeito é elemento essencial da oração; logo adiante, porém, essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito...); é confusa (os conceitos são inadequados). (FARACO, 1984, p.20).

O segundo, Possenti (1983), também segue a mesma linha de pensamento, ao apresentar três tipos de gramática e evidenciar o caráter político das mesmas. Assim, distingue três conceitos de gramática:

- 1. conjunto de normas lingüísticas a serem adotadas pelos que querem se expressar “corretamente”, nas modalidades oral e escrita. Trata-se aqui da gramática tradicional prescritiva
- 2. conjunto de regras que permitem ao falante construir seus enunciados, e que são descritos pelos cientistas da linguagem, a partir da análise de um dado “corpus”
- 3. conjunto de regras internalizadas pelo falante e que lhe permitem entender e produzir enunciados na sua língua materna. Trata-se da gramática natural ou gramática do falante.

Partindo do ponto de vista óbvio segundo o qual uma gramática refere-se a uma língua, afirma haver um conceito de língua respectivo a cada conceito de gramática. Desse modo, distingue três conceitos de língua:

- 1- variante utilizada por uma comunidade lingüística que se caracteriza pela pressuposição de que aquela seja utilizada por pessoas cultas, e que exclui outros usos ou variantes, considerados errados, alheios à língua. A este conceito dá-se o nome de língua culta ou padrão
- 2- construção teórica, de caráter abstrato que, embora não endosse qualquer preconceito contra qualquer língua ou variante lingüística, não leva em conta a variação do sistema, perceptível nas flutuações da fala.

Possenti critica não a cientificidade de tais teorias, mas o fato de elas estarem vinculadas a ideologias, o que lhes atribui traços restritivos. Exemplifica, dentre outras correntes, com o gerativismo, uma vez que a Gramática Gerativa “só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade linguística ideal”.(Possenti, 1984,p.33)

3- Conjunto de variedades linguísticas utilizadas pelos falantes de uma comunidade e que integram o sistema linguístico abstrato.

A partir daí, o autor chama a atenção para o fato de que as línguas estão intimamente ligadas aos seus falantes que, por sua vez, atribuem-lhes valores, que elas sofrem variação e, finalmente, que mudam. Passa, então, o autor, a explicitar o sentido político da adoção da variante culta, isto é, por ter sido eleita por uma dada classe social poderosa que, desse modo, atribui a essa variante o estatuto de legítima. Assevera que as gramáticas do tipo 1, por excluïrem a fala e elegerem apenas os clássicos evidenciam assim a sua natureza política. Desse modo, excluem a variação oral escrita, os regionalismos, assumindo uma “atitude purista e arcaizante” por considerar erro o desvio à norma adotada.

Continua, afirmando que gramáticas do tipo 2 são políticas, uma vez que, embora tenham como ponto de partida a oralidade, acarretam “a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua, bem como por excluïrem o aspecto histórico das línguas, a causa social das mudanças”.

Gramáticas do tipo 3 são, segundo Possenti, políticas, uma vez que os falantes exercem, coletivamente, o poder de estabelecer, normalizar o que constitui a variante aceita pela comunidade e, conseqüentemente, as variantes rechaçadas, estigmatizadas.

Hauy (1987), numa visão crítica das gramáticas normativas em língua portuguesa, evidencia os motivos óbvios do fracasso de tais manuais e, denunciando corajosamente tais disparidades, contradições e incoerências, propõe a uniformização da doutrina gramatical.

Após análise - quanto ao aspecto sintático – de gramáticas normativas da língua portuguesa, vigentes no Brasil, a autora denuncia as incorreções, incoerências e contradições existentes em tais compêndios, diga-se, de passagem, dos gramáticos de maior credibilidade histórica no País.

Afirmando constituir um pré-requisito a qualquer conceituação que pretenda se científica “ a investigação sistematicamente ordenada dos objetos que se relacionam com a referida investigação” e que :

...o nível de cientificidade só é adquirido quando o conhecimento atende a determinado número de critérios formais e os seus enunciados obedecem a determinadas leis de construção de proposição (1987, p.6) ,

assegura a autora que essa não foi a orientação adotada pelos gramáticos nas obras acima referidas. Inicia-se, desse modo, sua descrição evidenciando as falsas definições no estudo da oração. Enumera os exemplos e respectivos autores que concebem a oração como expressão de um juízo:

Proposição, oração ou sentença é a frase que contém uma declaração formal, constituída por uma ou mais palavras.(Pereira, 1947,p.208)

Oração é um agrupamento de palavras formando um juízo. O que caracteriza a oração é afirmação. (Góis, 1950, p.208)

Oração é a expressão de um juízo por palavras.(Góis e Palhano, 1963, p.135)

A oração é a expressão verbal do juízo.(Parisotto, s.d., p.23)

Citando Fatone (1952), segundo o qual nenhuma oração no imperativo expressa um juízo porquanto nas ordens, súplicas ou pedidos não se afirma nada, assevera Haury (1987):

...se todo juízo é uma afirmação da conveniência ou desconveniência entre duas idéias(...) considerando-se oração a expressão verbal de um juízo, não se poderá admitir também como orações as interrogativas, imperativas e optativas, uma vez que em nenhuma delas se faz uma afirmação.(...)Incoerentemente, também, segundo esses mesmos gramáticos (...) tanto são orações as absolutas e as coordenadas independentes, quanto as subordinadas(...) como se estas, apesar de subordinadas, isto é, de dependentes de outros, pudessem por si mesmo exprimir juízos.(...)Verifica-se, pois, que nem sempre há correspondência entre a estrutura da proposição, considerada na lógica tradicional como o enunciado verbal do juízo, e a oração, tida na Gramática como a expressão de um juízo.(1952, pp.12-13)

A seguir, Haury arrola os autores que definem a oração como um conjunto de palavras com sentido completo:

Frase é qualquer enunciado com sentido próprio. Oração é a menor unidade da fala com sentido completo. (Luft, 1971, p.126)

Frase é a combinação de palavras que exprime um pensamento. Proposição (ou oração) é a frase de sentido completo, que contém declaração de alguma coisa. (Pereira, 1947, p.18)

Frase- manifestação de um pensamento ou de um sentimento através da língua. O tipo de frase comum é a chamada oração ou proposição, de natureza representativa, quer dizer que tem por fim a comunicação de um pensamento (Elia, 1962, p.69)

Observa Haury que, segundo alguns autores, oração “é a frase de estrutura sintática S-P”; para outros, “é frase ainda que sem a estrutura sintática S-P”, e que “ora a oração é frase constituída com um verbo, ora oração é frase mesmo destituída de verbo”(Haury, 1987, p.16-17)

Continua a autora, transcrevendo as definições encontradas:

Oração é a frase de estrutura sintática S-P.

Frase: declaração contida (sentido completo) em uma palavra ou conjunto delas. A frase, considerada em seus elementos estruturais – sujeito e predicado – é a oração. (Oliveira, 1960, p.22)

Frase é todo enunciado capaz de transmitir a quem nos ouve ou lê, tudo o que pensamos, queremos ou sentimos.

Oração é frase de estrutura sintática que apresenta, normalmente, sujeito e predicado...

Obs.: não têm estrutura sintática, portanto não são orações, não podem ser analisadas sintaticamente, frases como: Socorro! Muito riso, pouco riso. (Cegalla, 1980, p.123)

Oração é a frase mesmo sem a estrutura sintática S-P.

Oração é a unidade do discurso. A oração pode ser constituída por uma seqüência de vocábulos ou por um só vocábulo...Fogo! Parada de ônibus. (Bechara, 1979)

É preciso distinguir duas classes de palavras-oração. Na primeira, estão aquelas que têm habitualmente dois núcleos (S-P) que se constituem por uma questão de estruturar vocabular da língua, o que é comum em português, espanhol, italiano.

Exemplo: Canto – cant- o

Ação – agente

P.S.

“Há também aquelas palavras-frase do tipo sim, não, talvez...” (Borba, 1979. p.86)

(...) **“Oração é frase mesmo destituída de verbo”.**

“Quando expressamos os nossos pensamentos e sentimentos, servimo-nos de frases, que são as enunciações de sentido completo...”

“Mais variados são ainda os matizes de entonação que apresentam as orações exclamativas...: Meu amor!”

“Do exposto, verificamos que a linha melódica tem uma função

essencialmente oracional.Ex.:Pois não!” (Cunha, 1980, p.25-120)

“Mas, como se sabe, nem o sujeito nem o predicado são indispensáveis para que haja oração e nem mesmo é necessária a existência de classes nominais e/ou verbais para exprimir uma predicação. Cp:

(52) “Chove.”

(53) “Formosura, seu major.” (Sagarana, p.34)

(54) “Cabelos longos, ideias curtas.”

Comentando os trechos acima, Haury critica o fato de os autores referidos, considerando a frase com um enunciado de sentido completo, e definindo a oração como frase, com estruturas sintáticas S-P ou sem ela, quer em torno de um verbo ou sem ele, levarem o leitor à conclusão de que qualquer estrutura oracional deve ter sentido completo.

(...) Haury afirma que a gramática considera sujeito e predicado como termos essenciais da oração; que os reconhece teoricamente, como termos essenciais e, portanto, de igual valor lógico, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, no caso do sujeito e predicado representados por orações, classifica um deles como principal e outro como subordinado. Assim, quando o sujeito e o predicado são representados por orações a Gramática os considera à parte, e não como elementos ou parte de um todo.

A autora denuncia a má exemplificação nos compêndios gramaticais como uma falha significativa. Esses pequenos trechos selecionados da obra de Haury (1987), que possui farto material, servem como material para análise crítica por parte não apenas de docentes da língua portuguesa mas de teóricos ou pessoas cujo interesse seja viabilizar a eficiência do ensino do vernáculo no Brasil.

Considerando toda essa problemática demonstrada por Haury, Perini (1989) apresenta “uma das gramáticas possíveis no atual estado de desenvolvimento da ciência da linguagem”.Abordando diversos aspectos, descreve os problemas que envolvem a sintaxe portuguesa.

Franchi (1987) propõe um ensino gramatical que estimule e viabilize a criatividade do aluno, através da prática de exercícios que lhe facultem perceber o aparato linguístico, a riqueza de expressões, enfim, os mecanismos de que lança mão ao utilizar a língua. Tal

proposta, cabe dizer, destitui a metalinguagem gramatical, no seu aspecto semântico, da importância que lhe foi historicamente atribuída. O autor assevera que a tendência geral diante das críticas à gramática é ou a não adoção do estudo gramatical ou esse estudo dissimulado, sob novas fórmulas e rótulos. Arrola, ainda, uma série de atitudes consideradas falhas na prática pedagógica, para finalmente apresentar sua proposta: comentar as relações entre gramática e criatividade, revendo a noção desta última; apresentar alguns aspectos gramaticais sobre os quais recaem as críticas; sugerir meios de renovar o ensino gramatical.

Remontando a autores e épocas pregressas, o autor conceitua criatividade: “...é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida é à ação do homem sobre o mundo (sic). Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.”(1987:11). Afirmar haver duas características básicas da criatividade: a) a de manifestar-se em práticas intersubjetivas e, por isso, sujeitas a regras; b) por estar na base de todas as atividades humanas – as práticas ativas.

Partindo dessas afirmações, Franchi adota como ponto de vista fundamental o pressuposto de que a ação pedagógica deve priorizar a criatividade. Ao compatibilizar linguagem e pensamento, afirmando que à primeira cabe criar, transformar a realidade, assevera que aquela se baseia em regras por ser um fato social. Contudo, são regras sujeitas à criatividade.

Partindo dessa idéia, Franchi propõe que se estudem as estruturas linguísticas para, através das mesmas, chegar-se a uma interpretação própria da realidade, uma vez que, quanto maior o domínio dos recursos expressivos de uma gramática, pelo falante, maior é a possibilidade deste de ser criativo.

O autor qualifica como meias verdades as palavras de Jakobson, quando este afirma não haver criatividade a não ser na linguagem figurativa. Assim se expressa Franchi:

...construir os simulacros da metáfora ou grifar a representação pela metonímia são certamente processos criativos em um certo sentido de

criatividade. Mas estou querendo dizer muito mais: há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.”(1987, p.13)

Referindo-se ao problema escolar quanto ao ensino gramatical, afirma que aquele consiste no fato de, além de repetirem-se métodos, conceitos etc., sem uma reflexão, há um agravante, o fato de adotar-se, nas instituições escolares, uma só concepção de gramática quando, na verdade, a prática escolar esteia-se numa diversidade de concepções: desde a concepção aristotélica, passando por Port Royal e Soares Barbosa, até Jespersen e Saussure. Contudo, a problemática estaria centrada na existência de duas tendências diversas, que têm sido postas em prática no contexto escolar: o estudo da metalinguagem gramatical – sistema nocional – e a prescrição de normas gramaticais. Quanto à primeira tendência, apresenta o autor exemplos das já tão publicadas incoerências da G.T., por autores diversos. O texto a seguir ilustra a crítica feita pelo autor:

...uma elaboração mais moderna de uma teoria nocional teria que evitar alguns vícios radicais da visão tradicional(...) essa concepção (da teoria nocional), já para os primeiros que a experimentaram, mostrou logo suas insuficiências descritivas. Por exemplo, a medieval e clássica discussão das nominalizações. De fato, entre os substantivos logo se encontram ações (“discussão”, “nominalizações”, “ações”) e estados (“subjetividade,” “tranqüilidade,” “fome”) e qualidades (beleza, rapidez, capacidade) e relações (proximidade, pertinência, irmão) e até proposições inteiras (o fato de que eu estou escrevendo sobre a linguagem). Fica-se em um círculo vicioso: essas palavras e expressões quero que sejam, por alguma razão, substantivas; substantivo é a palavra que designa as coisas; então essas palavras designam coisas. Ou (sic) outras “coisas” 98que não seriam bem coisas), tomadas como coisas!”(1987, p.26)

A outra tendência, o caráter prescritivo, explicitamente existente nos manuais da gramática escolar, é apontado como repressivo.

Em seguida o autor propõe, diante das incoerências arroladas, que se restitua à gramática o seu aspecto criativo, através da prática de exercícios escolares centrados em revisão e transformação de textos dos alunos por eles próprios, para que os mesmos percebam o acervo de formas lingüísticas de que dispõem, deixando-se a descrição de tais

processo – aspecto nocional – para um momento posterior, quando, havendo a necessidade, os alunos criariam uma teoria gramatical para descrever tais processos.

Para explicitar a razão pela qual as GTs. mantêm as definições da já conhecida metalinguagem gramatical, o autor cita Lyons, segundo o qual a G.T. vem operando com elementos prototípicos para descrever a língua. Este fato seria constatado, por exemplo, na definição do verbo que tem, segundo tal gramática, como característica básica expressar ação, estado ou fenômeno mas, cujos exemplos, de fato, ilustram também qualidades, sentimentos. Contudo, por ter um número expressivo de exemplos que justifiquem a definição dada pela G.T., aquela passa a ser adotada como representativa daquela categoria. Esse é, segundo Franchi, um expediente utilizado pela G.T. diante da constatação da complexidade de uma língua natural.

(...) Distinguindo as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, apresenta Franchi a sua proposta como “*estratégia de aproximação à teoria gramatical*”. Aponta como prioridade para o ensino fundamental – o das primeiras séries escolares – as atividades linguísticas – o exercício mesmo da linguagem – e as epilinguísticas – a reestruturação de texto pelo aluno, as comparações e substituições de expressões da língua etc. -, sem que o professor faça menção aos conceitos gramaticais.

Só após tais exercícios e a partir da necessidade é que o aluno iria, pela sua intuição e observação, formular hipóteses para a construção de um sistema nocional. Esta, a prática metalinguística, ocorreria como última etapa dos estudos gramaticais.

Travaglia (2001) apresenta uma proposta para o ensino de gramática, objetivando o ensino de língua materna com o fim de :

- a) melhor estruturar as proposições sobre ensino de gramática em distintas áreas, principalmente linguística e pedagógica, a partir da sua experiência como professor de Língua Portuguesa em 1º e 2º graus e do seu trabalho como professor universitário, com

professores de Português de 1º e 2º graus;

- b) viabilizar uma visão “mais organizada dos fatos e, conseqüentemente, uma crítica com mais segurança e, se possível, um avanço na questão no ensino de gramática; “(p.9)
- c) propor um ensino de gramática que resulte em uma atividade pertinente para a vida dos alunos; que integre as áreas básicas do ensino da língua materna: ensino de gramática, de leitura (compreensão de textos), de redação e de vocabulário.

O autor explica que por esta proposta, o professor deverá ampliar sua concepção sobre gramática pedagógica, entendida aqui como os elementos da descrição da língua existentes na pesquisa linguística baseada nas teorias e correntes linguísticas que incluem os estudos tradicionais e os estudos das teorias e correntes da Linguística. Adverte que o professor deve evitar a “os modismos linguísticos” ou a pedagogia da língua materna sem conhecimento básico e de métodos das teorias (linguísticas, pedagógicas, psicológicas ou políticas).

Explica o autor que, ao fazer esta proposta fez opções, adotou posições e discute aspectos tais como:

“a) os objetivos do ensino de língua materna; b) a concepção de linguagem; c) a concepção de gramática; d) tipos de ensino de língua; e) as variedades da língua; f) a questão do texto e do discurso segundo a concepção de linguagem que adotamos.”(p.11)

No que tange aos “objetivos do ensino de língua materna”, afirma ser um dos objetivos o de *desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua*, quer sejam falantes, escritores/ouvintes, leitores, ou seja, sua *capacidade de usar adequadamente a língua em diferentes situações de comunicação; é a adequação do ato verbal às situações de comunicação*. Explica que a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical (linguística) e a textual.

A primeira competência seria “a capacidade do usuário da língua de gerar seqüências linguísticas gramaticais (próprias, típicas da língua)”.

A competência textual é a “capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados”, a partir das capacidades *formativa, transformativa e qualificativa*.

Afirma o autor ser necessário, para desenvolver a competência comunicativa do aluno permitir-lhe o contato com grande variedade de situações de interação comunicativa através de uma prática de análise e produção de enunciados em diferentes situações de enunciação.

Explica Travaglia que concorda que “levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão e ensinar a variedade escrita da língua “sejam objetivos importantes, do ponto de vista político, social e cultural, mas que a variedade culta e a sua forma escrita, já que são restritas a determinados tipos de interação comunicativa, restringe tais objetivos.

Outro objetivo arrolado por Travaglia é levar o aluno a conhecer a língua como instituição (tal como o casamento, a religião, a Justiça), como está constituída e como funciona.

Um outro objetivo propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar de modo científico, ou seja, desenvolver as habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem.”(PERINI, 1988, *apud* TRAVAGLIA, 2001, Pp.20)

Afirmando ser fundamental a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua para a estruturação do ensino da língua, apresenta três concepções de linguagem e os pontos principais para o objetivo proposto:

a) A **linguagem como expressão do pensamento** – é a concepção pela qual “as pessoas não se expressam bem porque não pensam.” A expressão é uma elaboração mental que é traduzida, quando da sua exteriorização. Assim,

a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.(...) Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. (TRAVAGLIA, 2001,p. 21)

São essas regras que integram as normas gramaticais da gramática tradicional ou normativa.

b) A linguagem como instrumento de comunicação – por esta concepção a língua é vista como um conjunto de signos (código) organizados a partir de regras e que transmite informações de um emissor a um receptor.

O autor observa que essa concepção, por levar ao estudo da língua vista como código virtual – sem utilização na fala ou desempenho – o que afastou o falante do processo de produção histórica da língua; “essa é uma visão monológica e imanente da língua,” produto do estruturalismo, que separa a língua do homem na sociedade.

c) A linguagem como forma ou processo de interação - por esta concepção o indivíduo não apenas exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas também “realiza ações, atua sobre o interlocutor (ouvinte ou leitor)”. A linguagem é um processo pelo qual os “interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.”(p.23)

Esclarece que, para essa concepção, “o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem” e é esse o princípio que norteia a chamada *Linguística da Enunciação*, que inclui a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso etc., e estudos ligados à Pragmática.

Travaglia diz que para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua a escola precisa reconhecer a pluralidade dos discursos. Argumenta que em situações diversas é preciso usar a língua de diferentes modos; dessa forma, é incoerente a postura da escola, no ensino da língua materna, ao adotar apenas a norma culta, ignorando outras formas que podem ser mais adequadas a algumas situações. Assim, afirma ser importante que o professor se informe sobre a variação linguística nas línguas naturais, que o autor passa a

descrever. Cita os **dialetos** e os **registros** ou estilos. Esclarece que “dialetos são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua” e “registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação.”(p.42)

Refere-se a seis tipos de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, sexo, de geração e de função.

Ao comentar os *dialetos de caráter geográfico ou regional*, diz ser a “variação que ocorre entre pessoas de diferentes regiões em que se fala a mesma língua” e que, dentre outros fatores, essa variação ocorre porque “os falantes de uma dada região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem polarizados em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais e desenvolverem então um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue.” Cita o caso da diferença entre o Português brasileiro e o de Portugal bem como dos países africanos de Língua Portuguesa.

Apresenta um texto do humorista e escritor Jô Soares no qual simula uma situação humorística envolvendo o vocabulário, em que falantes de Portugal e do Brasil necessitariam de intérprete, embora falem dialetos diferentes da mesma língua:

UNIDOS POR UMA MESMA LÍNGUA

Já não se fala mais português como antigamente. Todos os brasileiros que vão a Portugal voltam impressionados com as diferenças de expressões entre os dois países irmãos. Com o passar do tempo, deixamos de usar várias palavras, eles lá inventaram novas e nós aqui criamos também um monte delas. A verdade é que, se hoje um repórter português viesse de Portugal para o Brasil para fazer uma entrevista com o presidente Itamar, é bem provável que os dois necessitassem de um bom intérprete.

Repórter: Vossa excelência já deita ao desprezo o corrido nas celebrações do mardi-gras ou sente-se ressabiado?

Intérprete: O senhor não dá mais importância ao que aconteceu nas comemorações do carnaval ou ainda está aborrecido?

Itamar: claro que dou, mas o que interessa é desaparecer a miséria do nosso povo.

Intérprete: óbvio que sim, porém o que apetece é escafeder-se a dependura da nossa plebe.

Repórter: consta cá que alguns dos seus ministros vivem a dize-tu-direi-eu. Vossa excelência não acha que é contra?

Intérprete: dizem por aqui que alguns dos seus ministros vivem em grande

discussão. O senhor não acha que isso é ruim?

Itamar: é mentira.

Intérprete: é peta.

Repórter: pois. Se calhar também é peta o paredão dos voadores e hospedeiras que cá por pouco ocorreu?

Intérprete: sei. Vai ver que também é mentira a greve dos pilotos e das aeromoças que aqui quase aconteceu?

Itamar: não, não é mentira. Como também não é mentira acontecer greves dos bancários.

Intérprete: quais peta quais nada. Como por suposto não é peta ocorrer paredões de amanuenses dos armazéns de finanças.

Repórter: e a inflação?

Intérprete: e a inflação?

Itamar: a inflação está sendo combatida. Temos agora um plano sensacional.

Intérprete: a inflação está a ser fustigada. Possuímos de momento um projeto bestial.

Repórter: e a questão do recato de feira no setor dos ordenadores? De que forma arranjou-se?

Intérprete: e o problema da reserva de mercado na área dos computadores? De que jeito foi solucionado?

Itamar: pois não, isso não existe mais.

Intérprete: pois sim, isto cá já não há.

Repórter: por suposto os Estados Unidos estão a querer atalaiar as taxas sobre os vossos productos, como os calçados de cabedal?

Intérprete: é claro que os Estados Unidos estão querendo controlar os impostos sobre os seus produtos, como os sapatos de couro.

(...)

Repórter: grato. Soube-me muito bem o cafezinho e a conferência.

Intérprete: Obrigado. Gostei muito do cafezinho e da entrevista.

Itamar: Não há de quê.

Intérprete: Não há de quê.

Repórter: mas que coincidência, pá! Então vocês cá também dizem não há de quê?

(Revista *VEJA*, 15/03/1994)

Referindo-se aos *dialetos de natureza social* como as variações de acordo com a classe social do usuário da língua, inclui dentre estes os jargões profissionais ou de classes sociais definidas como grupos (linguagem dos artistas, professores, médicos etc.) e inclui aí a gíria – língua “de um grupo social o qual se identifica por esse uso da língua e se protege do entendimento por outros grupos.” Diz que

os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem. Isso com frequência tem implicações políticas, quando os grupos querem se opor e marcar a participação e integração das pessoas nas lutas, ideais, reivindicações etc. do grupo. (TRAVAGLIA, 2001, p.45)

O autor comenta ainda os *dialetos na dimensão de idade*, bem como na *do sexo*, na

dimensão geração, ou seja, histórica e os *dialetos na dimensão da função* – variações decorrentes da função que o falante desempenha. Diz que o Português quase não apresenta variações nessa dimensão. Exemplifica com o plural majestático, utilizado por autoridades para expressar seus desejos através do pronome “nós”, para representar o povo.

Em relação às *variações de registro*, o autor cita três tipos : *quanto ao grau de formalismo, modo e sintonia*.

No que tange ao grau de formalismo, diz que o maior cuidado no uso dos recursos da língua aproxima o registro do usuário da língua padrão e culta nos seus usos literário, científico etc.

Em relação ao modo, a língua falada contrapõe-se á língua escrita. Afirma apresentarem a língua escrita e a oral cada uma um conjunto de variedades de grau de formalismo. Nega, assim, a distinção feita por alguns professores de que a língua falada é informal e a escrita é formal, afirmando que há textos de alta formalidade na língua falada e textos informais na língua escrita. Diz que são mínimas as diferenças de convenção ortográfica e sintática entre o Português escrito de Portugal e do Brasil, e estar a maior diferença no léxico.

O autor observa que todos os tipos de variação lingüística refletem sempre variações socioculturais.

Ainda no que tange à variação lingüística, no ensino/aprendizagem da língua materna, Travaglia prioriza as variantes contemporâneas mas diz que em determinadas situações cabe ao professor abordar as variantes históricas, principalmente ao trabalhar textos de épocas distintas, para explicar aos alunos que a língua se modifica com o passar do tempo e por motivos socioculturais. Adverte ser importante despertar a consciência do alunado já no primeiro grau, uma vez que a maioria não ultrapassa esse nível.

Baseando-se em Castilho (1988), afirma ser necessário combater nos professores de

língua materna a visão preconceituosa em relação à língua. Define, segundo Castilho, o sentido amplo e o restrito de norma culta ou padrão: em sentido amplo “corresponderia à necessidade que o grupo social tem de defender sua língua, seu instrumento de comunicação contra alterações que poderiam acontecer no momento de seu aprendizado”; em sentido restrito equivaleria “aos usos, atitudes e aspirações da classe social de prestígio de uma nação, em virtude de razões políticas, econômicas, e culturais.”(CASTILHO, 1988, *apud* TRAVAGLIA, 2001, p.63) Ainda segundo Castilho, dois componentes integram a norma em sentido restrito: a) o uso concreto ou dialeto social praticado pela classe prestigiosa, o que constitui a “norma objetiva”; b) a atitude impositiva e de expectativa das classes de prestígio de que as demais classes usem a língua do mesmo modo que aquelas, cultuando um “ideal de perfeição lingüística”, o que representaria a “norma subjetiva”.

Travaglia destaca que idéia de norma-padrão, tal como vem sendo veiculada pelas gramáticas normativas resulta de uma postura ideológica que gera preconceitos tais como:

- a) “a norma (culto , da classe de prestígio) constitui o português correto; tudo o que foge à norma apresenta um erro.”. O autor combate tal preconceito afirmando que todas as variedades são eficazes quanto à comunicação. Propugna, em relação às variedades de prestígio e as desprestigiadas, que

os alunos saídos de classes desprestigiadas aprendam a norma culta para dela se utilizarem, por exemplo, quando fora do ambiente familiar é desejável porque isso lhes dará maiores possibilidades de mobilidade social. Contudo, é igualmente desejável que eles mantenham a modalidade que aprenderam antes de vir para a escola para utilizá-la quando inseridos nos contextos sociais nos quais esta modalidade é mais conveniente. Nossa proposta é que a variedade da escola seja não só a norma culta, mas também o trabalho com as variedades adequadas a situações em que a norma culta não será a mais conveniente.(...) O problema (no ensino) é apresentar a chamada variedade culta ou padrão como a única possível (“correta”) no uso da língua. Para nós é inadmissível a atitude de queres que o aluno apague a variedade de seu grupo de origem e/ou a substitua por outra.”(TRAVAGLIA, 2001,p.63 – 64)

Conclui o autor esclarecendo que **o verdadeiro problema é o da compreensão (sic) na comunicação entre variedades diferentes (comunicação interdialeto) para falantes**

que não dominam a outra variedade. Propõe, assim, que a escola, para desenvolver a competência comunicativa do aluno, aceite todos os discursos e diversidades linguísticas.

- b) “O bom português é aquele praticado em determinada região”. Negando essa crença, diz, segundo Castilho (1988), existir no Brasil, devido à sua extensão, mais de um centro cultural; desse modo, propugna que se aceite naturalmente, principalmente na língua oral, mais de uma norma linguística.
- c) “O bom Português é aquele exemplificado nas chamadas épocas de ouro da literatura”. “Depois dos clássicos veio a decadência da língua”. Travaglia nega essa crença, afirmando haver um Português culto falado, não restrito apenas à forma escrita, também não se referir a norma culta apenas à variedade literária e à de épocas passadas. Cabe priorizar-se no ensino/aprendizagem a norma culta “usada pelo grupo social de prestígio *na atualidade*.”(p.65)
- d) “Dentre a multiplicidade de formas de expressão, só uma é correta e todas as demais são erradas”. O autor cita Castilho, que afirma não haver regras rígidas no uso da norma culta e que

há uma flutuação entre parâmetros diversos tais como “português escrito x português falado”, “português formal x português coloquial”, “português da região A x português da região B” etc. Ou seja, mesmo para a norma culta há, de acordo com cada situação específica de interação comunicativa, uma variedade de formas consagradas pelas pessoas com prestígio social, sobretudo por aquelas com prestígio cultural, que direta ou indiretamente acabam definindo a forma de prestígio por se agregarem de um modo ou de outro aos grupos de prestígio econômico e político. (CASTILHO, 1988, *apud* TRAVAGLIA, 2001, p.66)

No capítulo 6 o autor conceitua **discurso** como

toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação como também o evento de sua enunciação.(p.67)

Entende como **texto** a unidade linguística concreta adotada por usuários da língua em uma dada situação de interação comunicativa, como unidade de sentido reconhecida e reconhecível, independente de sua extensão.

No capítulo 7 explica o autor como tem sido o ensino de gramática nas escolas de 1º e 2º graus no Brasil, reiterando que tem sido prescritivo, através de regras baseadas na tradição literária clássica. Afirma que nas aulas quase não há atividades de produção e compreensão de textos – o que ajudaria a desenvolver a competência comunicativa - e excesso no ensino de metalinguagem gramatical teórica para a classificação de categorias, funções dos elementos lingüísticos. Diz que há uma repetição contínua dos mesmos tópicos gramaticais (classificação de palavras e sua flexão, análise sintática, formação de palavras, regras de regência e concordância, acentuação e pontuação); refere-se a Neder (1992, p.56), segundo o qual, a gramática cumpre um programa sem considerar as dificuldades do aluno no uso da linguagem, no processo de interação verbal.

Refere-se a Soares (1979), que assegura não haver consenso quanto ao ensino de gramática:

há escolas e professores cujo programa de Língua Portuguesa é só uma lista de tópicos gramaticais, escolas e professores que sistematicamente não ensinam gramática (teoria) com a justificativa de que o papel do professor de Português é ensinar o uso da língua e escolas e professores cujos programas contêm basicamente “atividades”, mas contêm também tópicos gramaticais (normalmente os que aparecem no livro didático adotado).

Explica o autor que essa diversidade de posições resulta de diferentes orientações oriundas das secretarias de educação e delegacias de ensino, de distintas formações dos professores (teorias tradicionais ou modernas) e influência do livro didático adotado.

Ainda sob a análise de Soares (1979) há três metodologias mais adotadas no ensino de gramática:

- a) *da gramática ao uso da língua* – ensina-se a teoria gramatical para o uso eficiente da língua pelo aluno. Esse ensino normativo pressupõe que o aluno é capaz de transferir conhecimentos para comportamentos. Muitos autores negam a eficiência de tal método.
- b) *Do uso da língua à gramática* – nesse método acredita-se que se aprende pela prática;

os resultados, contudo, negam que os resultados sejam diferentes dos do método anterior, já que aqui a gramática continua privilegiada, partindo-se dos exemplos para a teoria. Não se leva em conta o uso real da língua pelo aluno e sim textos na maioria literários.

- c) *Gramática do uso* – procede-se aqui a exercícios estruturais para desenvolver automatismos que permitam o uso de novos recursos da língua após o treinamento feito. Travaglia afirma que, embora inovadora, surgem problemas por se escolherem as estruturas baseando-se nos textos estudados e não nas dificuldades dos alunos.

O autor diz que para Soares as três metodologias deixam lacunas, “porque o que se tem normalmente são alunos incapazes de usar a língua para resolver seus problemas de comunicação em toda e qualquer situação em que tenham que atuar usando a língua.”

No capítulo em que faz uma proposta para o ensino de gramática parafraseia Geraldi (1993) expressando que o domínio de uma língua não implica incorporar vocabulário, aprender princípios ou regra de estruturação de enunciados, mas implica sim em reflexão sobre a linguagem e formulação de hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Afirma que quando há uma situação de interação há sempre reflexão sobre a língua “pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro”(GERALDI,1993 *apud* TRAVAGLIA, 2001), e que esse princípio é fundamental para sua proposta.

Propõe que o ensino de gramática seja voltado para uma gramática de uso, para uma gramática reflexiva, auxiliado pela gramática teórica e normativa e levando em conta a interação em situação comunicativa. Redimensiona o ensino descritivo e prescritivo afirmando que o ensino descritivo deverá levar ao conhecimento da língua como instituição social e será um meio para auxiliar o desenvolvimento da

competência comunicativa. O ensino prescritivo da gramática normativa deverá ser feito sem considerar determinados usos da língua como única forma válida, mas para uso da língua em determinadas circunstâncias por razões de ordem social, “econômica e cultural de um grupo, por razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional)”.

O trabalho com a gramática – considerada “a própria língua em uso e que inclui o que é utilizado e interfere na construção e uso dos textos em situação de interação” – deverá ser feito sob os enfoques de uma gramática: a) de uso, b) reflexiva, c) teórica e d) normativa.

Pela *gramática de uso* trabalha-se o conhecimento da língua, no da *gramática reflexiva e teórica* o conhecimento sobre a língua. Em relação à primeira, diz o autor ser implícita, ligada à gramática internalizada do falante e cujo ensino se estrutura em atividades que desenvolvam automatismos de uso das regras e princípios da língua; consiste em exercícios estruturais dos quais não se explica seu funcionamento para o aluno. Essa gramática deve ser trabalhada com base nas produções orais e escritas dos alunos. Apresentando os exercícios (60) e (61) para levar o aluno a perceber o paradigma dos adjetivos, diz que tal exercício apresenta ao aluno três tipos de adjetivo: o adjetivo, a locução adjetiva, o particípio com valor de adjetivo:

(60) Exercício de repetição: P – Professor, A – Aluno.

P – O carro novo é bom

A – O carro novo é bom

P – Este carro antigo é bonito

A – Este carro antigo é bonito ...

O exercício (61) apresenta um quarto tipo de “adjetivo”: a oração subordinada:

(61) Exercício de repetição

P – O carro que comprei é bonito

A – O carro que comprei é bonito

P – O carro que é de corrida corre muito/ é veloz

A – O carro que é de corrida corre muito/ é veloz...

Na sua conclusão, o autor reafirma que o conceito de gramática aqui veiculado é muito mais amplo do que tradicionalmente se concebe e aplica em classe, e que a gramática é imprescindível para produzir-se ou entender-se qualquer texto. Diz, segundo Franchi (1987), que ela é “a condição da criatividade linguística nos processos comunicativos gerais, é o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos postos à disposição do produtor e do receptor de textos para a construção de sentido”. (TRAVAGLIA, 2001, p.235)

É portanto o estudo das condições linguísticas da significação. Critica a postura redutora dos que adotam sistematicamente os exercícios de segmentação de elementos (análise morfológica e sintática), traços de categorias como classificação e nomenclatura, afirmando que cabe ao professor usar a variedade linguística para atividades gramaticais que se relacionem com o uso desses recursos para produzir e compreender textos em situações de interação comunicativa.

Sua proposta, sob a perspectiva textual-interativa é a de:

- a) aula de leitura como prática de busca e levantamento de sentidos possíveis diante dos elementos que interferem no sentido de uma sequência linguística em uma situação de comunicação e da coerência do texto.
- b) Aula de redação como forma de selecionar recursos linguísticos, e seu uso para chegar-se a uma interação comunicativa.
- c) A aula de gramática como forma de análise de como os elementos da língua funcionam como marca de instruções relacionais.

Dirige suas últimas palavras ao professor -leitor virtual do seu livro- desejando ter contribuído no sentido de levar a um “ensino de gramática formador de pessoas com competência linguística significativa para suas vidas.”

Ainda que carente de fundamento sociolinguístico mais recente, Duarte (2003)³⁰, tenta responder se existe uma “língua brasileira”, afirmando “objetivamente e com simplicidade” que no Brasil há “um falar brasileiro , que é um modo brasileiro de usar a língua portuguesa.” Cita Antenor Nascentes que afirmava existir um “idioma nacional”, Gladstone Chaves de Melo que falava em “língua comum e variantes regionais”; Serafim da Silva Neto, que afirmava ser o português culto do Brasil “quase igual ao português culto de Portugal e que as diferenças maiores estariam na linguagem do dia-a-dia”.

Refere-se ao jornalista Barbosa Lima Sobrinho que em seu livro *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*, diz que “existe unidade na variedade de normas e de usos linguísticos. E isso porque, se os morfemas gramaticais permanecem os mesmos, *a língua não mudou*³¹, a despeito de qualquer variação de pronúncia, de vocabulário ou mesmo de sintaxe.”

Duarte remete o leitor ainda a Celso Cunha e Lindley Cintra (*Nova Gramática do Português Contemporâneo*) e Evanildo Bechara (*Moderna Gramática Portuguesa*) e passa a apresentar as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal.

Referindo-se às diferenças fonéticas, diz que a mais “visível” é a pronúncia das vogais , já que no Brasil pronuncia-se bem todas elas, sejam tônicas ou átonas e em Portugal a tendência “é só pronunciar bem as vogais tônicas, as vogais átonas são verdadeiramente átonas (fracas)”.³²

No que se refere à discussão entre *certo* e *errado*, afirma não se tratar de uma questão simplista de certo e errado, mas tratar-se de uma questão de adequação.

Ao referir-se aos estudiosos da língua tais como Nascentes, Silva Neto, Chaves de

³⁰ -Trata-se de um dos autores incluídos no Programa da Disciplina *Português II*, do Curso Relações Internacionais do Instituto de Educação à Distância

³² Grifos meus.

Melo e gramáticos como Cunha, Cintra e Bechara, para responder a um tema polêmico como o da língua brasileira/portuguesa, Duarte não contextualiza o problema na atualidade, quando se sabe (v. Bortoni-Ricardo, 2004) que houve grande mobilidade social nos centros urbanos no Brasil, levando a um contato maior entre variantes rurais, urbanas, sociais etc., que a visão de tais estudiosos já não alcança.

Bortoni-Ricardo (2004), em sua obra “*Educação em língua materna*” propõe tarefas que se podem realizar em classe para ajudar os alunos a desenvolverem sua *competência comunicativa*; inicia com a leitura de trechos do livro “*Rememórias Dois*”, de Carmo Bernardes, grande escritor regionalista nascido em Patos de Minas, 1915, em Goiás.

Apresenta, à página 18, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), segundo os quais a população rural em 35 anos caiu de 50% para 19%, dentre os 180 milhões de brasileiros³³. Mostra, como o processo de concentração populacional nas cidades trouxe conseqüências para a escolarização. Os dados mostram (v. tabela 1) que a população não-alfabetizada tem movimento ascendente: em 1940 eram 13.279.899 pessoas; em 1980, 19.352.000 pessoas.

Tabela 1
A evolução da alfabetização no Brasil

Ano 1940	População com mais de 15 an 23.639.769	População não alfabetizada com mais de 15 anos 13.279.899	% 56
1950	10.249.423	15.272.432	50
1960	30.187.590	15.815.903	39
1970	54.336.606	17.936.887	33
1980	74.495.000	19.352.000	26

FONTE: IBGE

Os dados também mostram que o analfabetismo concentra-se na população rural, que é a menos beneficiada no processo de desenvolvimento do País.

³³ Dados de 2004 (Nota da autora da tese).

A autora cita a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996), que é a base da política educacional brasileira e que estabelece em seu artigo 32 que

o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, ampliado recentemente para 9 anos, nos sistemas estaduais de ensino, busca desenvolver a capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. É uma salvaguarda legal de que todos os brasileiros sejam introduzidos na cultura de letramento, à qual têm acesso, historicamente, parcelas restritas da população brasileira. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 21)

A tabela 2 mostra a taxa de analfabetismo de brasileiros de 15 anos ou mais por grupo de idade no período de 1998/2003:

TABELA 2

Faixa etária em anos

Ano	15 ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1998	13,8	4,8	6,2	7,7	10,1	14,0	29,8
2003	11,6	2,6	4,1	5,8	8,4	11,2	25,9

A autora observa que houve uma queda no percentual de analfabetos, mas que os números ainda continuam alarmantes. Referindo-se ao conceito de analfabeto funcional – o indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para desenvolver-se profissionalmente –, diz que o Quinto Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, divulgado em 2005, mostrou que apenas 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados.

Bortoni-Ricardo diz que, com o aumento das matrículas no ensino fundamental das últimas décadas, esperava-se que o percentual de brasileiros plenamente alfabetizados se compatibilizasse com o dos países industrializados, contudo isso não vem ocorrendo porque “a escola brasileira não tem propiciado a um grande contingente de seus alunos efetivo acesso à cultura letrada.” (p. 22)

Segundo o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), os percentuais de alunos de 4ª e 8ª séries cujo desempenho para Língua Portuguesa e

Matemática estão considerados adequados são muito baixos. Bortoni prevê que esses seguirão até a Universidade, ao passo que os demais sofrerão restrições na sua formação escolar e possivelmente poderão abandonar a escola.

No capítulo 2, “Diversidade linguística e pluralidade cultural no Brasil”, a autora propõe-se conscientizar o leitor sobre variação linguística. Refere-se aos ambientes onde a criança inicia seu processo de socialização: “a família, os amigos e a escola, os quais denomina “domínios sociais”, e que são, por sua vez,

espaços físicos onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais; estes constituem o conjunto de obrigações e direitos adquiridos por normas socioculturais e são construídos no próprio processo da interação humana.(p.23)

A autora lembra que, ao usarem a linguagem para a comunicação, as pessoas também estão construindo e reforçando os papéis sociais de cada domínio. Exemplifica com o diálogo, no ambiente familiar, entre mãe e filho, pelo qual se verificam traços linguísticos que marcaram ambos os papéis.

Bortoni-Ricardo comenta e apresenta exemplos de variação linguística na linguagem do professor, ao monitorar a sua linguagem quando conduzia eventos mediados pela língua escrita mas que eram muito espontâneos em situações de oralidade. Entre os primeiros se incluem a leitura, o ditado, a fala simultânea à escrita no quadro de giz etc. os eventos de oralidade são intervenções curtas para manter a disciplina.

Apresenta, em seguida, um exemplo recolhido em uma escola rural multisseriada em Nerópolis – Go:

[O professor conduz um exercício de interpretação de texto da 2ª série]
(P vai ao quadro e começa a escrever o exercício. Os alunos copiam em silêncio; retoma a palavra quando conclui a escrita.)

P – Quem sabe fazê aqui agora? Prest’ençaõ aqui, ó. Depois cês copia aí, ta? Ta escrito aqui. (lendo no quadro) Responda. Com quem se parecia o? (...) Como é o nome da leitura lá? Pega a leitura lá que ce sabe. Pega lá no livro, ta? É o quê ? O palhacinho...(p.27)

Afirma ser evidente a mudança de estilo feita pelo professor quando alterna leitura e linguagem oral. Ao ler as perguntas com sintaxe-padrão, parafraseia, usando a variedade local. Ao ler, diz: “como costumavam *chamá-lo*?” e, em seguida: “As crianças *chamavam ele é...*”

Bortoni-Ricardo lembra que o uso do pronome reto *ele* como objeto direto é muito comum no português oral do Brasil e que no País só se empregam os pronomes oblíquos átonos (o, a, os, as) na língua escrita, ou na falada, em estilos monitorados.

À página 33 a autora, referindo-se às variedades regionais de uma língua encontradas nas grandes metrópoles, diz que os falantes detetores de maior poder e prestígio transferem tal prestígio para a variedade linguística que falam. Assim,

as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (...) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (...) Isso acontece em todos os países, entre os quais podemos citar a Espanha, a Itália e a França. Neste último país, por exemplo, o dialeto francês que adquiriu mais prestígio e que hoje tem mesmo o *status* de língua nacional é o falado na região de Paris, onde se estabeleceu primeiramente a Corte francesa e, depois da Revolução Francesa de 1789, a sede da República. Quando um falar, isto é, um dialeto ou variedade regional, é alçado à condição de língua nacional em virtude de um processo sócio-histórico, ele adquire maior prestígio em detrimento dos demais. Lembre-se, porém, de que esses juízos de valor são ideologicamente motivados e geram preconceitos que devemos combater. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33-34)

Refere-se a autora aos falares litorâneos brasileiros, os quais sempre tiveram mais prestígio do que os do interior, já que o litoral recebeu maior quantidade de portugueses nos três primeiros séculos da colonização, desenvolvendo, assim, variedades mais próximas dos falares lusitanos. Alude ao fato de, no Brasil, serem as variedades usadas nas regiões mais ricas as de maior prestígio e conclama o leitor a combater o preconceito e a rejeição relacionados aos falares de outras regiões desprestigiadas. Exemplifica com os problemas vivenciados por professores oriundos da região Nordeste e dos estados de Mato Grosso e

Goiás, para ensinar em escolas de Brasília, sob a alegação de que suas falas seriam “um mau exemplo” para os alunos.

No capítulo 4 de seu livro, que tem como objetivo “levar o aluno a aprofundar sua conscientização sobre a variação linguística e a educação em língua materna”, Bortoni-Ricardo, após apresentar exemplos de variação linguística, diz que em qualquer comunidade, independente do seu tamanho, a variação sempre existirá, e que decorre de diferentes fatores como: grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolaridade, mercado de trabalho – a atividade profissional condiciona o repertório sociolingüístico de um indivíduo -, rede social – a rede social de um indivíduo (pessoas com quem esse indivíduo interage em várias áreas sociais) é também fator determinante do seu repertório. A autora alude à necessidade de considerar-se também o *grupo de referência* do indivíduo, ou seja, pessoas tidas como modelo para sua conduta, sem que haja uma interação física, isto é, exemplos dados por telenovelas, filmes ou relatos.

Referindo-se a esses atributos do falante (idade, sexo, status socioeconômico, escolaridade) como estruturais – fazem parte da individualidade do falante – cita outros, os funcionais – resultantes das interações sociais. Diz que a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais e que ao analisar-se a variação linguística leva-se em conta fatores linguístico-estruturais – ambiente fonológico em que a variante ocorre, a classe de palavra, a sintaxe etc.

No capítulo 5, “O Português Brasileiro”, a autora sistematiza as informações sobre variação linguística no Brasil, apresentando três contínuos da variação: *o contínuo de urbanização*, *o contínuo de oralidade-letramento* e *o contínuo de monitoração estilística*.

Referindo-se ao *contínuo de urbanização*, explica que em uma das extremidades se encontram os falares rurais mais isolados e, na outra extremidade, estão os falares urbanos (o padrão linguístico, ortografia, ortoépia, dicionários, gramáticas). Representa-o como abaixo:

.....
 variedades rurais isoladas área rurbana variedades urbanas padronizadas

Esclarece que entre as extremidades encontra-se a *zona rurbana* – formada por migrantes de origem rural que preservam muito de sua cultura, principalmente no seu uso linguístico, e as comunidades interioranas que vivem em núcleos semi-rurais e que sofrem a influência urbana pela mídia e/ou pela tecnologia agropecuária.

A autora esclarece que “no contínuo de urbanização não há fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos.”(p.53) Alundindo à historinha de Chico Bento, personagem da zona rural, criado por Maurício de Souza, caracteriza palavras e expressões do personagem como traços de distribuição descontínua, quando essas vão desaparecendo, à medida em que se aproximam da zona urbana; diz que outros traços na fala de Chico Bento, por estarem presentes na fala de todos os brasileiros, denomina-se como *traços graduais*, já que se distribuem ao longo do contínuo. Chama à atenção para o fato de os traços *descontínuos* receberem maior carga de avaliação negativa em comunidades urbanas. Apresenta como exercício um quadro em que classifica cada item identificado na fala de Chico Bento e, em seguida, explica a classificação feita:

QUADRO 1

Classificação de itens identificados na fala do personagem Chico Bento

Nº	Exemplo	Traço Gradual	Traço Descontínuo
01	Inté		xxxxxx
02	Limoeiro	xxxxxx	
03	Prantei		xxxxxx
04	Artura		xxxxxx
05	Ocê	xxxxxx	

Comentários à classificação feita:

- INTÉ – é uma forma arcaica da preposição *até*. Esse arcaísmo se conservou no pólo rural e desapareceu dos falares urbanos.(...) muitas formas encontradas hoje no pólo rural são arcaísmos que se preservaram e podem ser encontrados em obras literárias antigas, como *Os Lusíadas*...
- LIMOEIRO – o sufixo –eiro é pronunciado quase sempre “êro”. Os ditongos *ei* e *ai* seguidos de fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/. Exemplos: *cade(i)ra*, *ca(i)xa*,

be(i)jo, ribe(i)ra etc. Todos esses são traços graduais.

- PRANTEI – a troca de /l/ por /r/ nos grupos consonânticos, como em *bloco/broco, problema/probrema/pobrema* é encontrada em falares rurais e rurbanos e, às vezes, até em falares urbanos. Preferimos classificar *prantei* como um traço descontínuo, considerando que esse fenômeno é muito estigmatizado na cultura urbana.

- ARTURA – a troca do /l/ pós-vocálico por /r/, é fenômeno típico dos falares rurais igualmente avaliado muito negativamente nas cidades. É, portanto, um traço descontínuo.

- OCÊ – o pronome de tratamento *você* deriva do tratamento antigo “Vossa Mercê”, que obedeceu ao seguinte percurso: *vossa mercê* > *vosmecê* > *você* > (o)cê. As formas “ocê” e “ce” são muito usadas em estilos não monitorados por todos os brasileiros, conforme podemos ver na canção de Gilberto Gil, “Estrela”:

“Há de surgir uma estrela no céu cada vez que ocê sorrir
Há de apagar uma estrela no céu cada vez que ocê chorar.”

Ou na música de Elba Ramalho, Zé Ramalho e Geraldo Azevedo com a letra de Vital Farias:

“Faz tempo que não te vejo,
Quero matar meu desejo
Te mando um montão de beijo
Ai que saudade de ocê.”

No que tange ao *contínuo de oralidade-letramento*, ao longo do qual se dispõem os eventos de comunicação conforme sejam mediados pela língua escrita – eventos de letramento – ou em que não há influência direta da língua escrita – eventos de oralidade.

Leia-se abaixo:

eventos de oralidade	eventos de letramento
----------------------	-----------------------

Afirma a autora não haver fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento; ou seja, elas são fluidas. Explica que nos eventos de letramento os interagentes utilizam um texto escrito; esse texto pode estar no ambiente de interação ou pode ter sido previamente lido. Ex.: o padre ao proferir o sermão. Um evento de oralidade pode ser representado por uma conversa de bar, contudo, se há a declamação de um poema, por exemplo, ocorre influência de letramento.

O *contínuo de monitoração estilística* é representado desde interações espontâneas

até as que são planejadas e exigem bastante atenção do falante. Explica que o uso de estilo monitorado ocorre quando o falante está diante de interlocutor poderoso ou de ascendência sobre aquele; cita os fatores que levam o falante a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Diz ainda que a variação no contínuo de monitoração do estilo tem a função de situar a interação em uma *moldura*. As molduras orientam os interagentes sobre o tipo de interação: se se trata de “explicação”, “brincadeira”, “admoestação” etc.

- monitoração

+ monitoração

No capítulo 6 a autora propõe-se “introduzir os conceitos de competência linguística e competência comunicativa e suas implicações para a educação”. Evocando Saussure e Chomsky, Bortoni-Ricardo retoma o conceito de competência, segundo este último: “conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua.”(p.71) Observa, porém que, todas as sentenças criadas pelos falantes de uma dada língua são bem formadas, independentemente de serem padrão ou não-padrão. Assim, não se deve confundir sentenças bem formadas com a noção de correção defendida pelas gramáticas. Afirma

ser a linguagem usada no pólo rural/rurbano do contínuo simplesmente *diferente* da linguagem usada no pólo urbano em estilos monitorados. Mas tanto uma quanto outra se constituem de sentenças bem formadas. A fala de Chico Bento, por exemplo, é tão bem formada quanto um texto de Machado de Assis, considerando-se que ambos os falantes - Chico Bento ou Machado de Assis - internalizaram as regras constitutivas das sentenças em português e ambos têm o português como língua materna. As diferenças entre o texto de Chico Bento e o de Machado de Assis decorrem, basicamente, de localizar-se o primeiro no pólo rural e o segundo, no pólo urbano do contínuo.(p.73)

Dell Hymes, em 1966, diante de o conceito de competência linguística não dar conta da variação – interindividual ou intraindividual - da língua, propõe o conceito de *competência comunicativa*, o qual inclui as regras de formação de sentenças mas também as

normas sociais e culturais que levam à adequação da fala; ou seja, pela competência comunicativa, ao fazer uso da língua o falante usa regras para obter sentenças bem formadas, mas também usa normas de *adequação* definidas em sua cultura as quais o induzem a monitorar seu estilo. Assim, sempre leva em conta o papel social que desempenha em determinadas circunstâncias.

Outro aspecto incluído no conceito de *competência comunicativa* por Dell Hymes é o de *viabilidade*, ou seja, o uso dos recursos comunicativos: gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc. (p.74)

Esclarece a autora que, ao chegarem à escola, as crianças já falam bem sua língua materna – compõem frases bem formadas; necessitam, porém, ampliar os recursos comunicativos para realizar tarefas comunicativas mais complexas, que lhes exigem mais monitoração. *Cabe à escola, portanto, ampliar a competência comunicativa dos alunos, ao lhes permitir apropriarem-se de recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se de modo competente, em práticas sociais especializadas.* (p.74-5, grifos da autora)

No capítulo 7, cujo objetivo é “sistematizar informações sobre regras de variação na fonologia e morfossintaxe”, Bortoni-Ricardo procura responder sobre :a) quais seriam os traços da fala de um brasileiro com antecedentes rurais e urbanos, ao compará-lo com o de antecedentes urbanos; b) quais os principais traços da fala de um brasileiro ao se monitorar, comparando-se aos estilos não-monitorados?

A autora lembra que as principais regras fonológicas de variação no português brasileiro ocorrem na posição pós-vocálica na sílaba. Apresenta as vogais orais e nasais e explica que, em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente. Observa que “no subfalar nordestino as vogais pretônicas /e/ e /o/ podem também ser abaixadas, soando como vogais abertas, /é/ e /ó/, em vez de serem elevadas e soarem como /i/

e /u/”. (p.80)

Após representar a classificação das consoantes do Português brasileiro através de letras e dígrafos utilizados na escrita, passa a explicar a estrutura das sílabas que, em português, podem se configurar da seguinte forma:

- CV (consoante, vogal): *má*, *vi*, *lu-xo*, *na*...
- V : *a*, *é*, *a-vião*, *ô-nibus*...
- CVC : *por*, *mar*, *cas-telo*, *ra-paz*...
- CCV: *bra-ço*, *pla-ca*...
- CCVC: *plas-ma*, *pres-tígio*...
- CCVCC: *trans-porte*
- CVCC: *pers -pectiva*...

Observa a autora que nem todas as consoantes ocupam o lugar de C em tais configurações, passa a observar quadros nos quais se “marca a posição da consoante na sílaba e abaixo dela os fonemas que podem ocorrer naquela posição”.

Quadro 2
Quadro de consoantes

C	C	V
P	R	
B	L	
T		
D		
C		
G		
V		
F		

A autora observa que na posição da segunda consoante só podem ocorrer as consoantes líquidas: /r/ e /l/. Na primeira posição consonântica, podem ocorrer todos os fonemas oclusivos e os fonemas fricativos pronunciados com a língua plana: /f/ e /v/. (p. 83)

Explica também que a neutralização do /r/ e do /l/ no padrão silábico CCV pode ser indicador de variedades rurais e rurbanas, pode ser um marcador regional e pode ser um problema fono-articulatório.

Ao apresentar outro padrão silábico, CVC, diz que qualquer consoante pode iniciar este tipo de sílaba (*par, lar, com, vil, cós, ser-viu*), mas chama à atenção para as consoantes de travamento de sílaba, as quais estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, já que tendem a ser suprimidas em estilos não-monitorados:

- o /r/ nessa posição pode ser foneticamente realizado de várias maneiras, como uma consoante posterior articulada na garganta ou como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua; pode também ser articulada como retroflexa, o que produz o /r/ mais comum em zonas rurais de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que é chamado de ‘R caipira’. (p.84)

Observa também que em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, principalmente em infinitivos verbais: (*correr* > *corrê*; *almoçar* > *almoçá*, *sorrir* > *sorri*). O mesmo ocorre nas formas de futuro do subjuntivo: (*se eu estiver* > *estivé*, *se ela fizer* > *fizé*...). Destaca que nos monossílabos o /r/ pós-vocálico preserva-se mais: *par, dor, mar*...

Quadro 3

Quadro do padrão silábico CVC:

C	V	C
		R
		S
		L
		I
		U
		N

Lembra a autora que há , em português brasileiro, uma tendência à queda da segunda consoante quando a sílaba CVC ocorre no final de palavra. Passa a comentar as seis

consoantes que podem ocorrer nessa posição:

- a) - /r/ - pode ser pronunciado como vibrante alveolar (anterior) ou como retroflexa, mas na maior parte das variedades regionais brasileiras, é pronunciado como consoante posterior. Os nomes polissilábicos tendem a suprimir essa consoante final; em sílabas átonas finais (*revólver*) tende mais a ser suprimido que em sílabas finais tônicas (*malmequer*).
- b) /s/ - o /s/ que é morfema de plural tende a ser mais suprimido que o /s/ em final de palavras monomorfêmicas. Observa que o /s/ que ocorre no morfema {-mos} (pronunciado /mus/), da primeira pessoa do plural dos verbos também é altamente suprimido: “Nós fazemos> nós fazemu”, “nós viemos> nós viemu”.
- c) O /l/ em posição pós-vocálica final pode ser realizado como uma consoante lateral /l/ ou como a vogal /u/. Ainda se encontra no sul do Brasil a variante /l/, mas a variante /u/ é de uso geral no português brasileiro contemporâneo. Diz que o /l/ tende a ser mais suprimido em sílabas átonas que em tônicas. Em palavras cuja sílaba CVC final é tônica, o /l/ realiza-se como /l/ ou /u/. Somente no pólo rural/rurbano do contínuo de urbanização ocorre a supressão do /l/ final em palavras oxítonas. Ex.: *carnaval* > *carnavá*. Pode ocorrer também, nos falares rurais, a troca do /l/ pelo /r/: *carnaval* > *carnavar*. Esses dois casos caracterizam os falares rurais. Lembra a neutralização que ocorre entre o /l/ e o /u/ na posição pós-vocálica, o que se constitui uma dificuldade na alfabetização, já que o aluno deve aprender a usar a letra U em palavras como *macio*, *vazio* etc., e a letra L em palavras como *avental*, *automóvel*, *anzol* etc., quando em todas elas o segmento final é pronunciado /u/. (p.93-4)

Em relação às sílabas CVC travadas com as semivogais /i/ e /u/ - ditongos decrescentes: esclarece a autora que a semivogal que trava a sílaba está sujeita à supressão, ocorrendo assim uma monotongação. Observa que a monotongação do ditongo /ou/ é um processo

antigo, desde a evolução do latim ao português.Ex.: *paucum* > *pouco* > *poço*. // *Aurum* > *ouro* > *oro*.

Afirma que a regra avançou tanto que já, praticamente, não pronunciamos o ditongo /ou/. Esse ditongo se reduz até em sílabas tônicas finais. Ex.: *falou* > *falô*; *sou* > *sô*; *jogou* > *jogô*. Diz que ele também se reduz em sílaba interna, tônica ou átona: *besouro* > *besoro*; *tesouro* > *tesoro*; *louco* > *loco*; *doutor* > *dotor*; *roupa* > *ropa*. Observa que a monotongação desse ditongo no radical dos verbos leva à tendência a abrir a vogal, que passa a /ó/ (v. aberta) na língua oral.Ex.: *rouba* > *roba* > *róba*; *doura* > *dora* > *dora*. Chama à atenção do alfabetizador para o cuidado em classe quanto à produção escrita desse ditongo, já que sua monotongação está generalizada inclusive nos estilos monitorados. Os ditongos /ei/ e /ai/ também se reduzem, mas sua monotongação tem menor incidência, ocorrendo apenas em alguns contextos fonológicos; palavras como *Almeida*, *jeito*, *Paiva*, *gaita*, *beijo* etc. não ocorre monotongação, já que a monotongação do /ei/ ou do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte. As consoantes /j/ (de *beijo*) e /x/ (de *caixa*) e a vogal /i/, por serem homorgânicas favorecem a monotongação; também antes de /r/ e de /n/. As oclusivas /t/ , /d/, as fricativas /v/ e /s/ desfavorecem a monotongação.Ex.: *jeito*, *Almeida*, *raiva*, *beijo*. Em *manteiga*, o ditongo é seguido da oclusiva velar /g/ e já se reduz. Afirma que a redução do ditongo /ei/ diante das oclusivas /t/ e /d/ varia regionalmente. Na Paraíba e em Pernambuco, por exemplo, diz-se *Almêda*.

Refere-se a autora, em seguida, à sílaba com vogal ou ditongo nasal de estrutura CVC, sendo a segunda consoante o travamento nasal. Diz que por haver várias formas de se representar o travamento nasal, este constitui-se em um dos procedimentos mais difíceis para o alfabetizando. Assim, afirma que em palavras como *virgem*, *homem* e *fizeram* (sílabas finais átonas), o travamento nasal tende a ser suprimido ou *desnasalizado*. Ex: *virge*, *homi*, *fizeru*. Em sílabas tônicas, com travamento nasal, não há desnasalização.Ex.: *caminhão*, *armazém*,

estarão, reunião etc.

Quanto à concordância nominal, aspecto muito estudado por pesquisadores da sociolinguística variacionista, afirma que o Prof. Anthony Naro (UFRJ) e colaboradores, desde os anos 1970 constataram que quanto mais saliente for a marca de plural nas formas verbais, mais os falantes a empregarão. Exemplifica com uma escala levando em conta a *saliência fônica*:

1. come/comem : a marca de plural é apenas a nasalização com a conseqüente ditongação;
2. fala/falam: a marca de plural é a ditongação nasal;
3. faz/fazem: a marca de plural é uma sílaba extra;
4. dá/dão; vai/vão: são formas monossilábicas marcadas no plural pelo ditongo nasal;
5. comeu/comeram: no plural há o acréscimo do morfema {-ram} ao radical do verbo;
6. falou/falaram; foi/foram: no plural, a vogal do tema verbal se altera de /o/ para /a/ e há o acréscimo do morfema {-ram}. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.98)

A autora alerta para a possibilidade de os alunos de séries iniciais usarem menos a flexão de terceira pessoa de plural em formas como : *estavam, querem, fazem*, do que em formas como *foram, fizeram, jogaram*. Alerta também para a possibilidade de escreverem formas como *foru, fizeru, jogaru*.

Bortoni-Ricardo conclui seu trabalho propondo **que se tenha plena consciência de como a língua é usada no Brasil, para levar os alunos a fazerem o mesmo; que se dê vazão à criatividade, valorizando menos as regras prescritivas, para usá-lo com satisfação e confiança já que os brasileiros são competentes em língua portuguesa**³⁴.

Antunes (2001) assevera que a gramática, sozinha, não dá conta dos problemas dos que “não sabem falar e escrever português”. Diz ainda que “uma língua é o que são seus diferentes usos. E não há usos da língua fora dos gêneros de texto. Estudar, pesquisar uma língua, para se poder usá-la o mais adequadamente possível é estudar e pesquisar seus usos,

³⁴ Grifos da autora da tese.

em diferentes gêneros de texto.” (p.53)

Espera que tal reflexão repercuta na formação dos professores de língua, nas instâncias governamentais, onde se definem políticas educacionais e na sociedade, onde deve ter início a expressão legítima do respeito pelas pessoas. Com essa forma textual de estudar a língua, atribui-se ao sujeito da fala “autoria, história e poder de participação e sua condição de cidadão, de pessoa interveniente no destino das coisa e do mundo” (p.53)

estabelecendo a relação entre escola e sociedade, traz para discussão aspectos relativos à língua, ensino e cidadania, considerando o ensino de língua como meio de a escola formar o cidadão. De início afirma ser fundamental, nessa discussão, ter-se em conta as concepções de língua e para que fim se destina uma língua. Assevera prevalecer, nas aulas de língua, uma concepção de língua como sistema abstrato, imutável, desvinculado das pessoas e dos contextos de uso, centrando-se o estudo nas nomenclaturas e classificações de fatos de gramática, o que gera uma queda na fluência da fala formal, a aversão à escrita e o predomínio da “ideologia da incompetência”, ou seja, a convicção do aluno de que não sabe falar português.

A autora apresenta algumas considerações no sentido de contribuir para modificar tal situação:

a) partindo do princípio segundo o qual as línguas servem à finalidade interativa entre as pessoas de acordo com o contexto e estados em que se encontram os interlocutores, bem como de que a sociedade se constitui também pela ação da linguagem, considera assim insuficiente a contribuição à competência comunicativa do falante definir e classificar termos da língua.

b) Considerando que a “língua-em-função” como atividade social (v. FONSECA,1992) que permite a interação humana ocorre sob forma de textualidade – oral e escrita -, propõe para essa textualidade uma estrutura linguística e extralinguística, já que o

que se diz é determinado pelas situações de uso da língua; desse modo, a coesão e a informatividade de um texto, só podem ser legitimamente avaliados se se leva em conta a sua situação de uso.

c) Todos os gêneros textuais são definidos culturalmente - têm uma organização típica, partes e subpartes previsíveis e seguem uma sequência estabelecida.

Desse modo, para levar o aluno à cidadania pelo ensino da língua, cabe ao professor deixar de lado o estudo das frases soltas e trabalhar a língua real que é processada nas relações sociais.

Esclarece a autora que o texto ideal para objeto de estudo pela escola é “a construção de um dizer e um fazer; é o que estabelece um ‘ponto de encontro’ entre dois sujeitos historicamente presentes num ‘aqui’ e num ‘agora’”. Assim, para melhorar a competência comunicativa dos alunos é mais produtivo partir-se do “português dos textos ou ensino do texto em português”.(p.15) Propõe que o ensino de língua consista em encontros entre pessoas interessadas em fatos da linguagem e motivadas pelo poder de intervir socialmente, concretizadas tais aulas no estudo e produção de diferentes gêneros de texto.

Orienta no sentido de que cada série adote um determinado gênero de texto para cada unidade e a partir de cada gênero textual sejam exploradas as questões linguísticas pela leitura, escrita e análise pragmática. Propõe, destacadamente, que o professor assuma um novo papel, o de linguista, mais do que de gramático, o que requer, evidentemente, mais pesquisa e planejamento do trabalho docente. Esse professor-pesquisador estaria a serviço de um grupo ao qual permitiria o exercício de seus direitos e deveres de cidadão.

Assevera que a gramática sozinha, não dá conta dos problemas dos que “não sabem falar e escrever português”. Diz ainda que “uma língua é o que são seus diferentes usos. E não há usos da língua fora dos gêneros de texto. Estudar, pesquisar uma língua, para se poder usá-la o mais adequadamente possível é estudar e pesquisar seus usos, em diferentes gêneros

de texto.”(p.53)

Espera que tal reflexão repercuta na formação dos professores de língua, nas instâncias governamentais, onde se definem políticas educacionais e na sociedade, onde deve ter início a expressão legítima do respeito pelas pessoas. Com essa forma textual de estudar a língua, atribui-se ao sujeito da fala “autoria, história e poder de participação e sua condição de cidadão, de pessoa interveniente no destino das coisa e do mundo”(p.53).

Mollica (2007), refletindo sobre estratégias de inclusão social discorre sobre a importância de atividades produtivas e da escola para a ascensão da coletividade. Traça o panorama sobre a riqueza linguística brasileira e sua relação com a cultura letrada e critérios a serem adotados na escola. Revisa os conceitos básicos sobre a heterogeneidade linguística e defende uma proposta de trabalho escolar que inclui fala e escrita, levando-se em conta a migração de fatos linguísticos de uma modalidade para outra. Destaca processos variáveis que devem receber tratamento especial, conforme os cânones gramaticais. Apresenta, na segunda parte de seu livro, exercícios e propostas pedagógicas cuja aplicação dependerá do perfil sociolinguístico dos alunos. Apresenta exercícios e propostas pedagógicas de caráter lúdico de inclusão digital e que incluem as dificuldades mais comuns durante a alfabetização.

A autora faz uma abordagem para distinguir o letramento social do letramento escolar, para permitir uma compreensão do processo de apropriação de conhecimentos. Citando Soares (2003), para a qual os saberes adquiridos dentro e fora da escola são assimilados de formas diferentes – principalmente no que tange a conhecimento de língua – e que devem ser levados em conta quando se pensa em educação.

Apresenta depoimentos extraídos de pesquisa linguística (v. PAIVA,2000) os quais levam à constatação de que a escola é, segundo a coletividade, a forma mais acreditada como meio de inclusão social. Diz que os falantes, embora competentes na variedade coloquial, em geral não se acredita conhecedor de sua língua. A autora busca perscrutar as

crenças e atitudes do falante em relação à escola e sobre sua capacidade de inserir-se socialmente. Desse modo, procura saber o grau de importância conferido pelos indivíduos à escola, como vinculam letramento e iletramento à inclusão social.

A autora parte da afirmativa – bastante evidente – de que supõe ser “acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada em sociedades com alta complexidade”(MOLLICA, 2007, p.12). Cita um auxiliar de escritório, com 4 anos de escolaridade, cujo “sonho” de estudar está vinculado à ascensão social e uma falante que acredita que o contato com pessoas de nível social, cultural e de escolaridade permitem a mudança de comportamento e nível de aprendizagem. Mollica observa, assim, que os entrevistados percebem as diferenças sociais e sentem que estudar é garantir melhoria de vida. Eles também apontam outros meios para alcançar uma vida melhor, além do estudo e do conhecimento sistemático:

Eu quero continuar estudando, sabe? Se der para me formar, tudo bem, não é? Se não der, eu ir arranjar uma coisa melhor para mim viver minha vida...(falante nº05, p. 130 *apud* MOLLICA, 2007, p.14)

Para debater sobre a relação letramento escolar e inclusão social, a autora apresenta as seguintes questões:

- a) a inclusão social acontece exclusivamente por meio de caminhos oficialmente instituídos e institucionalmente legitimados?
- b) Se a resposta para (a) é afirmativa, é a escola o único e mais eficaz meio de letrar?
- c) Como o falante caminha no contínuo estilístico de modo a ampliar a sua competência comunicativa e colocar em prática adequadamente estilos diferentes de acordo com a diversidade e especificidade dos episódios discursivos?(p.15)

Parte do conceito de letramento, para relacionar as práticas de letramento aos meios de inclusão :

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto (sic.) sistema simbólico e enquanto (sic.) tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.(KLEIMAN, 1995, *apud* MOLLICA, 2007, p.15)

A autora observa que a relação tradicional entre escola, letramento, progresso e civilização já está superada, vigendo uma concepção que transcende a escola, uma vez que

nas sociedades complexas a escrita é onipresente no cotidiano das pessoas. A escola é, assim, “uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência (...) em suas comunidades ...”(p16).

Apresentando um trecho em que se enaltece a vocação e o prazer profissional, a autora explicita que os depoimentos de pessoas de sexo, idade e níveis de escolaridade diferentes explicam as atitudes e crenças dos indivíduos sobre educação e trabalho:

Ó, eu era garoto, né? Devia de ter meus dez anos , sempre gostei de mexer com velocípede, bicicleta, certo? Aí , vai, mexe daqui, mexe dali, era eu que consertava dos meus colegas, patinete, essas coisa toda, então, eu sempre gostei de mecânica. Eu via uma pessoa mexendo num automóvel, eu ficava maluco.[...]Eu virei para o meu pai e disse: “ó, meu pai, é o seguinte: a minha paixão mesmo não é trabalhar em obra. Eu adoro é mecânica. O senhor me arranja uma oficina mecânica, onde eu possa aprender, que, aí, eu dali eu sigo o meu destino.” “Ah! mas (sic) você tem que estudar.” Eu digo: “não tem problema, meu pai. Eu trabalho de dia e passo a estudar de noite.” “Então, tudo bem [...] E eu continuo como mecânico. Ganhando meu pãozinho de cada dia e estou muito satisfeito em ser mecânico, certo? (falante nº 7, p.27 *apud* MOLLIKA, 2007,p.17)

Mollica observa, nesse trecho, o enaltecimento da vocação, ao deixar visível, o entrevistado, que se insere no mundo através do trabalho. A seguir apresenta mais um entrevistado que assume não serem a escassez e ausência de instrução obstáculo na sua vida. Fala de inúmeros casos de busca de inserção social através do futebol, pelo desejo de tornar-se jogador, ideal muito presente na cultura brasileira. A autora assevera que os entrevistados demonstram conhecer as contradições e inversão de valores da cultura social no Brasil. A maioria afirma que o estudo é importante, mas não é garantia de inserção e prestígio social.

Das gravações analisadas, constata a autora que há assim diferentes estratégias de inclusão social, uma das quais seria o uso da escrita de forma diferenciada pela qual se constroem identidades sociais distintas e pelo grau de participação da população na sociedade, como forma de cidadania.

Mollica afirma ser o preconceito em relação aos menos letrados uma forte causa de exclusão social, pela qual se os priva das informações, restando-lhes as funções marginais na

sociedade.

Citando Kohl de Oliveira (1995) e Luria (1990), que “apontam várias diferenças entre letrados e não-letrados quanto à operação de inferências e de estratégias de raciocínio abstrato”, diz que, ainda que polêmicas, essas afirmações integram o senso comum. Fecha o capítulo remontando ao sistema escolar falho desde a colonização, para afirmar que o Brasil “deve lutar em diversas frentes no que tange à questão dos incluídos e excluídos.” Que a cidadania plena deve ser viabilizada com a implementação de políticas públicas que permitam a relação do indivíduo com o setor público.”(p.24)

Afirmando, no capítulo 2, que o Brasil é plurilíngue – ainda que se afirme uma realidade diferente, a de país monolíngue -, diz que a sociolinguística aborda a importância social da linguagem de grupos socioculturais pequenos ou de grande expressão e que, se cada grupo tivesse o mesmo comportamento linguístico, não haveria razão para o estudo linguístico da sociedade. Propõe que a melhor solução seria implantar um sistema bilíngue, com uma diretriz filosófica que orientasse a política educacional para as comunidades indígenas no Brasil.

Rechaça o colonialismo discriminador e defende a implantação de “atitude que busque equivalência de *status* social das línguas e de suas variedades.” Lembra que os linguistas brasileiros têm travado uma guerra para evitar situações de diglossia no Brasil, embora se saiba que a mesma não se aplique de forma estrita. Diz que

de fato, o processo de colonização não respeitou a identidade étnico-linguístico-cultural dos grupos nativos, mas esse quadro mudou e tem mudado, ainda que não se constate igualdade absoluta de direitos entre as comunidades de fala no Brasil.

Questionando sobre quais possíveis ações manteriam as diferenças antropoculturais sem excluir os indivíduos da estrutura de poder, assevera que

A diversidade lingüística tem que ser considerada em cada sistema de *per se*. Nesse sentido, o princípio universal da dinamicidade inerente (cf.Labov,1972) tem que ser respeitado e aplicado a cada língua em particular. Ao reconceitualizar diglossia, Ferguson (1959) entende que as

variedades linguísticas são funcionais, recebem um valor em relação às demais, devem ser adquiridas em toda a sua plenitude, são estandardizadas, estruturadas e estáveis. Segundo Bortoni-Ricardo, o português do Brasil possui três continua. O falante adquire primeiro as variantes vernaculares. Num processo paulatino, pode apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária”(MOLLICA, 2007,p.28-9).

Referindo-se a Bourdieu (1977), segundo o qual estruturas de maior valor de mercado coincidem com alto grau de monitoramento e letramento, a autora cita Bagno (2000) como um dos que combatem o preconceito linguístico decorrente de práticas pedagógicas maniqueístas de certo/errado, tendo como base o padrão culto.

Refere-se a Labov (1972) o qual, ao investigar o efeito dos fatores sociais sobre o inglês padrão e não-padrão, dedicou-se a demonstrar que o *black english*, variante bastante estigmatizada, sofre preconceito devido a pressões étnicas, estilísticas e de classe social. Afirma que Sankoff, Kemp & Cedergren (1978) demonstraram que

Escolarização, valor de mercado de formas discursivas e *status* profissional dos falantes são relevantes para determinar o grau de marcação social negativa ou positiva das alternativas linguísticas: falantes com maior cotação no mercado lingüístico tendem a lançar mão de estruturas de maior prestígio. As contribuições de Laberge (1977), Clermont & Cedergren (1979) e os trabalhos de Kemp (1979 e 1981) consolidam resultados a favor da tese de que empregos lingüísticos prestigiados acham-se preferencialmente em indivíduos com prestígio social alto. Para o PB, os fenômenos até então observados para verificar-se a pertinência da relação entre estigmatização lingüística e prestígio social apontam, de maneira diferenciada, a importância da cotação de mercado da forma lingüística aliada à renda, sexo, faixa etária e nível escolar do falante. (...) As evidências estatísticas na coletânea de estudos de Silva & Sherre (1996) são interessantes e sugerem que renda, valor de mercado, sensibilidade lingüística, conjuntamente com outros parâmetros sociais, podem ser bons indicadores utilizados para a discussão sobre o tema da diversidade lingüística no Brasil e mobilidade social.(MOLLICA, 2007, p.32-33)

Afirmando ser complexa a discussão do valor de mercado dos usos linguísticos e da forma de ensino, na escola, das variedades-padrão, a autora diz que em uma sociedade complexa como a do Brasil pode-se pensar em vários indicadores sociais: de exclusão, inclusão, estabilidades ou mobilidade social. Alguns seriam a origem social, a renda ou

acesso aos bens materiais, o tipo de ocupação etc. Reconhece, porém ser muito difícil relacionar classe social com o comportamento lingüístico. Assevera que nem sempre variedades de prestígio, com grande cotação de mercado, são assimiladas pelos falantes.

A autora, citando Paiva & Duarte (em preparação), ao estudarem se os falantes “tendem a mudar na direção de variantes de prestígio ao serem ‘promovidos’ socialmente num espaço de vinte anos, diz que a maioria de tais estudos não percebeu alteração nos aspectos analisados; não foi encontrada qualquer modificação importante no português dos falantes de forma individual e no grupo, mesmo nos indivíduos que mudaram seu *status* social.

Perguntando-se se é possível relacionar questões lingüísticas a fatores de exclusão e mobilidade social e se o domínio da cultura letrada é suficiente para indicar o contexto que os indivíduos ocupam na sociedade, Mollica afirma acreditar que o letramento seja uma “saída” para as questões aqui postas. Afirmando serem muitos os estudos em Linguística sobre como operar os princípios teóricos na formação dos profissionais em educação, cita os trabalhos de Silva & Scherre (1996) que observaram “três tendências quanto ao efeito da escolarização sobre as formas-padrão, próprias a estilos e gêneros mais formais”. Bortoni-Ricardo(2005) vem observando o efeito determinante que a prática do letramento pode ter sobre os alunos.

Em tom de denúncia, diz que

Em geral, conferimos positividade ou negatividade à linguagem do usuário segundo crenças e atitudes, em razão de fatores e propriedades fora da linguagem, e a avaliação que fazemos tem como ponto de partida um modelo cujos critérios de configuração são parciais e não abrangem todas as variedades lingüísticas. Eis as principais razões pelas quais criamos estigmas sociolingüísticos e avaliamos pré-concebidamente os falantes. (...) do ponto de vista educacional, não há qualquer vantagem em avaliar os alunos quanto à variedade lingüística. Atitudes preconceituosas são equivocadas científica e pedagogicamente e só aumentam a distância entre a linguagem dos alunos e a variedade padrão, concorrendo ademais para conseqüências de outra ordem, tal como baixa de auto-estima, bloqueio dos falantes na interação em sala de aula. (...) Creio que, ainda que a diversidade lingüística seja inconteste e seu uso regulado por fatores, é preferível defender a proposta educacional de se

insistir em práticas lingüísticas da cultura letrada, prioritariamente na modalidade escrita de gênero acadêmico (MOLLICA, 2007,p.37).

Após explicar o uso do pronome *tu* com a concordância do verbo na segunda pessoa como característica da região sul do Brasil – um marcador regional e social -, diz que a variação se projeta num contínuo, ou seja, o *tu* em segunda pessoa é predominante na região Sul do país, mas seu uso pode surgir em todo o território nacional, “assim como a ausência de concordância de número em sintagma nominal, que parece ser exclusiva de falantes menos escolarizados, surge na fala de usuários extremamente cultos .”

O que condiciona o surgimento de variantes são fatores de ordem psicolinguística (extensão de vocábulo; ex.: cancelamento da vibrante em *parabenizar*- forma infinitiva e em posição final de palavra) , de ordem morfossintática(forma gramatical) e de natureza fonológica (posição da sílaba na palavra) em interação com forças pragmáticas – a vibrante é mais realizada em contextos formais. Mollica afirma, assim, que fatores internos aos sistemas co-atuam com as variáveis extra-linguísticas.

Ao comentar a postura do lingüista , diz que, “ao relativizar o enfoque quanto ao uso da língua, o lingüista não está absolutamente advogando o caos, o “vale tudo”. Afirmar ser uma questão de respeito e aceitação às manifestações da língua, que é própria para os diversos usos, previsíveis aos falantes de uma língua. Assevera que a Linguística e a área de Educação fixam a variação lingüística como

“um conceito importante que deve ser considerado pedagogicamente.(...) Ao contextualizar a variação interna e externa às línguas, a ciência da linguagem assume-a controlada e seu esforço volta-se na direção de diagnosticar o *status* estável ou mutável da variação. O produto final de sua descrição deve atentar para a discussão da possibilidade de existência de uma mudança em curso ou em recuo no sistema, cabendo ao lingüista prognosticar o futuro da língua. (...) Para o aprendiz, quanto maior a ampliação do leque lingüístico tanto mais proficiente ele se torna nos diferentes contextos de uso e de gêneros discursivos. Tomar conhecimento das adequações e inadequações de uso constitui condição ideal para o desenvolvimento pleno de habilidades de fala e de escrita.(p.44-5)

Freitas (1996), em seu artigo “Da Pesquisa Linguística à Gramática Pedagógica: uma

página do livro didático do 1º Grau”, levando em conta os altos índices de analfabetismo e evasão escolar, apresenta uma proposta, como pesquisadora, para atenuar tal situação.

Advoga que o conhecimento desses pesquisadores seja também usados em benefício dos que enfrentam a etapa inicial do ensino. Cita o Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta do Brasil) como aquele que adotou, entre seus objetivos, não apenas a descrição da norma urbana culta brasileira – os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social de escolaridade superior- , mas também o seu aproveitamento no ensino da língua portuguesa, “que se deve proceder com base em uma realidade linguística concreta e com atenção à diversidade com que ela se apresenta em nosso país” (FREITAS, 1996, p.200).

Partindo de uma teoria linguística , estabelece a autora um inventário atualizado dos pronomes pessoais-sujeito. O exame de tais pronomes teve por base a teoria de Émile Benveniste, segundo a qual a categoria gramatical de **pessoa** só abrange os participantes do diálogo, por ele denominados o **eu** e o **não-eu**, os componentes dessa categoria de pessoa. Os que não participam do diálogo constituem, por oposição, a **não-pessoa**.

Afirma não haver, para a categoria de **pessoa**, o plural que expressa multiplicação e sim uma ampliação ; apenas a **não-pessoa** admite o plural semelhante ao dos nomes. Explicando: o emissor e o receptor é que constituem as pessoas do diálogo. Os que não participam do diálogo serão aqui denominados de *outros*. Emissor, receptor e outros podem se combinar como conteúdo de várias formas de expressão.

A amostra que deu origem ao inventário de pronomes apresentados na “página do livro didático em pauta” foi tirada do Projeto NURC, levando em conta as variáveis nele mantidas sob controle

A amostra é constituída de 45 inquéritos de três modalidades de texto – Elocuções formais, Diálogo entre informante e Documentador e Diálogo entre dois informantes –

gravados a 60 informantes nascidos em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, divididos entre os dois sexos e três diferentes faixas etárias.

A inclusão, neste inventário, de formas como **você** e **vocês** resulta do fato de o receptor em Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo usarem quase que exclusivamente a forma **você**. Apenas em Porto Alegre o uso dessa forma se associa ao da forma de expressão **tu**. Já a forma **vocês** substitui a forma **vós** na fala desses informantes, mesmo os de Porto Alegre. A forma **vós** só apareceu na fala de informantes em citações de obras literárias ou de conteúdo religioso. As formas **o senhor** e **a senhora** são usadas para representar o receptor, sempre em situações que implicam grau mais alto de formalidade. As formas **nós** e **a gente** são usadas em todo o território nacional, diferenciando-se pelo grau de formalidade e pela faixa etária dos que preferem uma à outra.

O conteúdo dos pronomes pessoais aqui apresentado é muito simples pois só será relacionado às formas de expressão que se realizam na determinação.

A forma de expressão **eu** representa o emissor e as formas **você** e **tu**, juntamente com **o senhor** e **a senhora** representam o receptor. As formas **ele**, **ela**, **eles**, **elas** substituem uma forma nominal do texto. As formas **nós** e **a gente** representam o **eu-ampliado**; essa ampliação se dá pela combinação do conteúdo do **eu** com o **não-eu**, do **eu** com a **não-pessoa** ou do **eu** com o **não-eu** e a **não-pessoa**. A forma **vocês**, juntamente com as formas **os senhores**, **as senhoras**, também apresentam combinações entre diferentes receptores ou então de diferentes receptores com a **não-pessoa**, ou seja, os que não participam do diálogo.(p.202)

A autora cita os pronomes pessoais-sujeito:

eu / nós, a gente
você, tu / vocês, vós
o senhor, a senhora / os senhores, as senhoras
ele, ela / eles, elas.

Eu - pessoa que fala, emissor em um diálogo. Ex.: Eu vou à escola.

Você , tu , o senhor, a senhora – a pessoa com quem se fala, o receptor. Exs: Você me conhece?/ Tu me conheces?/ O senhor/a senhora me conhece?

Ele, ela - a pessoa de quem se fala, a que está fora do diálogo, o outro, a outra.

Nós, a gente – combinação variada entre emissorl, receptor e outros. Combinações possíveis:

1) emissor+ receptor: “Antonio, hoje nós vamos ao cinema ou Antonio, hoje a gente vai ao cinema.”

2) emissor+ receptor + outros: “Pedro, amnhã você e seus colegas devem chegar mais cedo. Nós vamos planejar a festa ou Pedro, a gente precisa bater um papo.”

3) emissor + outros: “Mãe, eu o João vamos sair. Nós vamos ao cinema ou Mãe, a gente vai jogar bola.”

Vocês, os senhores, as senhoras – combinação entre receptores ou entre receptor e outros.

Eles, elas – as pessoas ou coisas de que se fala, os fque estão fora do diálogo, os outros. Ex.:
Seus colegas já chegaram. Eles parecem estudiosos.

Para finalizar, a autora diz que sua proposta é colaborar para a renovação da gramática pedagógica. Para que o professor do 1º Grau acompanhe o conteúdo, apresentem-se a variação geográfica, de registro e outras da língua que se fala no Brasil. Propõe que se parta sempre do uso da língua como base da sistematização subsequente.

No seu texto *Saber Docente em Construção: Investigando Concepções de Linguagem de uma Alfabetizadora*, Eneida Maria Chaves (2000) apresenta os resultados da investigação das concepções de linguagem de uma alfabetizadora que utiliza uma abordagem etnográfica, levantando dados através da observação das práticas cotidianas em sala de aula e de entrevistas gravadas. Os resultados levam a constatar-se que essa profissional construiu uma concepção de linguagem como forma de interação e uma compreensão de texto como unidade sociocomunicativa e aprendeu as diferenças entre alfabetizar e letrar.

A autora inicia dizendo ser o objetivo do artigo a apresentação de resultados da análise das concepções de linguagem e de texto identificadas nas práticas pedagógicas de uma profissional da alfabetização e avaliar o impacto do referencial teórico, construído

durante os cursos oferecidos pela FUNREI (Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei), sobre o trabalho desenvolvido em classe.

No que tange à alfabetização e letramento, diz que a formação do alfabetizador tem sido pouco discutida no Brasil. Este trabalho se insere nas pesquisas sobre saberes docentes. Foi utilizada abordagem etnográfica por permitir aprofundar-se mais no contexto escolar e propiciar inter-relação mais concreta com os sujeitos pesquisados e seu cotidiano. Realizaram-se observações no segundo semestre de 1998 e primeiro semestre de 1999 e depoimentos gravados. As práticas permitiram a elaboração dos diários de campo. Aqui serão discutidos os resultados da análise das concepções de linguagem de uma alfabetizadora, com mais de 18 anos de experiência em classe, e que desencadeou um processo de letramento, numa perspectiva multidisciplinar, conciliando a teoria com o trabalho cotidiano em uma turma de 1ª série do 1º ciclo, com 24 alunos de classes populares. (CHAVES, 2000, p.214)

A autora diz que no ensino de língua materna é importante a maneira como o professor concebe a linguagem e como vê o estudante, seu processo de aquisição de leitura e escrita, porque disso depende a forma de estruturar seu trabalho. Cita as três concepções básicas de linguagem: a) a linguagem é a “expressão do pensamento”, ou seja, na mente é gestada a expressão que se concretiza num ato individual, sem receber influência do outro e das circunstâncias sociais da comunicação. Por essa concepção, as pessoas que não se expressam adequadamente não pensam; b) a linguagem é instrumento de comunicação; a língua “é um conjunto de signos que se combinam segundo regras diversas para transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor, utilizando um código comum, através de um canal” (v. Jakobson, 1971). A autora lembra que essa concepção – código isolado de seu uso – fez com que interlocutores e situações de usos fossem desconsiderados no processo de produção (v. Travaglia, 1996).

Refere-se à linguística da enunciação, segundo a qual o indivíduo usa a língua não apenas para transmitir uma mensagem, mas principalmente para atuar sobre o seu interlocutor, com ele interagindo, num contexto histórico-social (v. Geraldi, 1995, 1997; Smolka, 1993; Travaglia, 1996). A linguagem é assim uma forma de interação social.

Conceber a linguagem como um processo interlocutivo leva a alguns pressupostos: a) “a língua não é um sistema pronto para ser usado, mas está em processo constante de construção e desconstrução durante a interlocução;” b) o sujeito também não está pronto, mas se constrói na interação; c) as interações ocorrem em um contexto social e histórico.

A autora afirma que a criança, ao chegar à escola, já tem notável conhecimento da língua adquirido no contato com pessoas dos grupos sociais aos quais pertence. Diz que, segundo as teorias psicogenéticas, a aquisição da linguagem oral leva a criança a um grande salto no desenvolvimento infantil.

Chaves faz um paralelo entre aquisição de linguagem – que se dá de modo informal – e aquisição de linguagem escrita, que ocorre formalizadamente, através da instituição escolar e que fornece à criança um novo instrumento de pensamento: “propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana”.(p.216)

Por essa concepção de linguagem, o importante é estudar as relações entre os sujeitos no momento em que falam, entendendo-se as variações linguísticas e dialetais como reflexo das variedades sociais, da diversidade de falantes e situações e de fatores internos da língua. Afirma que o valor de uma variedade linguística passa a refletir o poder e a autoridade do seu falante e a língua é o meio de constituição de sua identidade social (v. Gnerre, 1991). Assim, a escola, valorizando as formas dialetais consideradas não-cultas, serve de instrumento para superar as desigualdades sociais.

A partir da compreensão do papel da linguagem tem havido uma renovação na forma de ensino da língua materna, resgatando-se o papel do aluno como sujeito da aquisição do conhecimento. Tem-se levado o aluno a refletir sobre linguagem oral e escrita. Cita Smolka (1993), ao estudar os princípios da psicologia dialética de Vygotsky: a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola, mas é também “constitutiva do conhecimento na interação”. Para Smolka (1993), ‘a aquisição e o domínio da escrita como forma de

linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança' (p. 57, *apud* CHAVES, 2000). Chaves lembra que os linguistas defendem, assim, um ensino de língua portuguesa centrado em práticas discursivas significativas, efetivas, contextualizadas, capaz de integrar os diversos conteúdos do saber, por meio da leitura e produção de textos (p. 217).

Chaves refere-se à mudança do conceito de texto, que passa a ser a unidade básica do estudo de língua, visto aquele como palavra, frase ou complexo de orações estruturadas de acordo com um sistema lingüístico. Diz ainda que:

para ser chamada de texto, é preciso que seja uma unidade lingüística concreta que, independente de sua extensão, tenha uma unidade de sentido, preencha uma função comunicativa e seja tomada por usuários da língua em situações de interação comunicativa (COSTA VAL, 1991, *apud* CHAVES, 2000)

A autora explica que os fatores pragmáticos têm um relevante papel no processo sociocomunicativo: as intenções do produtor; as imagens mentais que cada interlocutor faz de si, do outro e do outro em relação a si mesmo; há também que considerar-se o elemento condicionante do sentido do discurso, que é o contexto sociocultural. O texto deve possuir também *textualidade* - características que o distinguem de uma sequência qualquer de frases. São fatores que geram a textualidade de uma unidade linguística: a) coerência e coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Segundo a autora, cabe também entender o que significam letramento e alfabetização, já que o consenso quanto a uma definição única para ambos é difícil. Cita Kleiman (1995), para o qual o letramento se inicia bem antes da alfabetização e está interligado ao contexto sócio-político-econômico e cultural e faz parte de toda a vida do indivíduo, sempre que este estiver em interação com a leitura e a escrita. A alfabetização é apenas uma modalidade de letramento. Explica, assim, que o letramento está além do mundo da escrita tal como a

concebe formalmente a escola. Denomina a escola de *agência de letramento*, a qual se preocupa apenas com um tipo de letramento, a alfabetização, ou seja, a assimilação de códigos (alfabético e numérico), competência *individual*, condição necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, *apud* CHAVES, 2000, p.218)

Cita ainda Soares (1998), que distingue o indivíduo alfabetizado do indivíduo letrado:

...um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p.39-40, *apud* CHAVES, 2000, p.218)

Chaves conclui que, do ponto de vista multidisciplinar, o letramento é um desafio para os que estão ligados ao processo educacional. É preciso, nesta sociedade grafocêntrica, não apenas saber ler e escrever, mas usar essas habilidades socialmente.

Refere-se a Kato (1988), que propõe, a partir da consciência que têm a escola e o professor sobre o que acontece com a criança em relação ao objeto, que ambos avaliem melhor o desempenho daquela, e intervenham de forma adequada.

Chaves passa a analisar as concepções linguísticas identificadas no dia-a-dia de uma alfabetizadora – Flora- , que realizou uma experiência multidisciplinar de letramento em uma turma de 1ª série do 1º ciclo, com 24 crianças de classes populares.

Diz que a professora conseguiu complementar sua fundamentação teórica dos cursos de formação com o seu fazer pedagógico, refletindo sobre as próprias ações. Sua concepção se fundamenta nas teorias psicogenéticas e em teorias linguísticas. Afirma que a formação da docente permitiu-lhe compreender o significado de linguagem como veículo de interação social. Essa visão a fez buscar na alfabetização que seus alunos chegassem a um estado além do saber ler e do escrever mas o saber usar essas habilidades em suas vidas.

Afirma ter sido a oralidade estimulada nas discussões, valorizando-se a oralidade letrada como forma de interação bem como valorizando-se o universo cultural e linguístico

dos alunos, pela criação de ambiente descontraído e agradável. A professora Flora preocupava-se em trabalhar a norma padrão, assim tinha o cuidado de enunciar “bem e corretamente” as palavras, para que não fosse preciso censurar-se. Enfatizava os ditongos decrescentes em palavras como “touca”, “mamadeira”, sem que se percebesse artificialidade no seu uso linguístico.

A elaboração de textos era mediada pela oralidade e realizadas coletivamente. Durante a prática era trabalhada a norma –padrão, chamando-se à atenção para a ortografia e diferenças entre linguagem oral e escrita. Durante leitura coletiva, observou-se que as crianças liam “ó”(“nosso”) , “trabalhó”, para mostrarem as possíveis diferenças fônicas entre [o] e [u], como na palavra [lobu]. A professora não corrigia esse tipo de “erro”durante a leitura, sabendo do conhecimento linguístico que estava sendo construído pela criança naquele momento. Assim, ela explicava que se fala a língua portuguesa de um modo e se escreve de outro, que “a língua escrita não é um retrato da língua oral “.Foram usados vários gêneros de texto como a poesia, textos rimados, narrativos, de propaganda de lojas, envolvendo o lúdico na prática de linguagem.

O trabalho coletivo e individual foi concluído com a elaboração de um livro “autobiográfico”, documentado com fotografias que indicavam as fases de cada criança.

Chaves conclui seu relato destacando que a professora – objeto da experiência relatada – valorizava como formas de interação as práticas orais letradas e as práticas escritas e procurava aceitar a linguagem habitual dos alunos. Na classe leitura e escrita eram atividades dinâmicas, que faziam parte da vida desses alunos. A professora demonstrou ter entendido a diferença entre alfabetização e letramento.

O lingüista e professor Sírío Possenti (2008), em seu artigo intitulado “*Mas é uma gramática?*”, critica, em tom irônico, o gramático Sacconi. Na sua *Novíssima Gramática Ilustrada* (2008), Sacconi se equivoca ao afirmar que ‘fonema é cada um dos sons da fala’.

Possenti afirma ser esse um erro básico, e que para compreender o que seja fonema, há que entender duas definições de fonema, “cada uma ligada a uma concepção do que pode ou não existir na mente humana, no caso do falante.” Segundo uma delas, o fonema é uma entidade psicológica, uma imagem acústica, segundo Saussure, ou seja, é uma representação que o falante faz do som.”(p.2).

O autor, para simplificar a explicação, afirma que o falante pensa que duas ou mais entidades são uma só, como por exemplo na palavra “casa”, em que os dois “aa” são diferentes, um é tônico, outro é átono, mas para os falantes isso é imperceptível, eles têm de ambos a mesma imagem acústica. Para reforçar seu argumento de que o fonema não coincide com o som Possenti exemplifica com o fonema /t/ que, para os falantes, tem o mesmo som quando em “tudo”, “tenho” e “tinha”. O autor esclarece que, embora se trate de um mesmo fonema, os sons são diferentes, já que, diante do /u/ o /t/ tem características acústicas e articatórias diferentes das que possui diante de /e/ e, principalmente diante de /i/, mais ainda se diante de /i/ a pronúncia for /tch/. Ocorre o mesmo processo com o /d/ relacionado a “dúvida”, “devo” e “dívida”. Possenti afirma ainda que

Às vezes, depreender um fonema exige a consideração de materiais mais “complexos”. Por exemplo, para poder afirmar que no final de “mal” há um fonema /l/, diferentemente do que há em “mau”, um fonema /w/, embora todos pronunciem as duas palavras do mesmo jeito, com os mesmos sons, tem-se que considerar questões morfológicas; por exemplo, aceitar que há alguma identidade entre “mal” (mesmo que o som final seja (w), (maw)) e “**maledicente**”, palavra em que ocorre o som (l) e não(w) em final de sílaba, o que explica sua vocalização em *mal* e também de *maldade*, *malfeitor* etc., e também em *Brasil*, *alto*, *papel*..(POSSENTI, 2008, p.2).

Continuando sua crítica ao livro *Não erre mais!* de Luiz Antonio Sacconi (1998), Possenti refere-se ao comentário feito por aquele autor ao termo “menos”, criticando a forma “menas” e afirmando que esta não existe em português do Brasil. Ironizando, diz que é óbvio que existe a palavra “menas” em português, tanto é verdade que Sacconi a corrige. Provocativo, diz que era preferível dizer “que **menas** não é forma culta, que gente educada não usa, não escreve, que dói no ouvido, pode-se dizer o diabo. Mas não que não existe.”Para

confirmar o que diz cita a descrição do termo referido no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* – denominando de “bobo” ao lexicógrafo: ‘No Brasil, na linguagem coloquial desescolarizada, ocorre a forma deturpada *menas* (pron. Indef.), em concordância de gênero com o subst., que se segue (*menos confiança comigo, hein!*)’.

Referindo-se à frase “*Deixe eu dormir sossegado*” (“eu” em vermelho), afirma Sacconi que “não se usa o pronome do caso reto com o verbo **deixar**, nessa circunstância, quando a ele se segue um verbo no infinitivo”. Assim:

- (1) Deixe-me dormir sossegado.
- (2) Deixem-me ver o que vocês têm nas mãos (e não: Deixem eu ver...)
- (3) Deixaram-me entrar (e não: deixaram eu entrar...)

Observa que se constrói:

- (4) Ninguém me deixa dormir sossegado (e não: Ninguém **eu** deixa...)
- (5) Não **me** deixaram entrar (e não: **Não eu** deixaram entrar...)

Possenti chama à atenção para a argumentação de Sacconi nada convincente. Diz que a “circunstância” não é só pelo fato de o pronome ser seguido de infinitivo mas, pelo fato mais relevante de “eu” ser sujeito (ou “agente”) do verbo que segue *deixar* e que, por este motivo as pessoas empregam **eu** e não **me**. Propõe que Sacconi estude dialetologia ou sociolinguística, para entender as explicações históricas para as variantes linguísticas populares ou eruditas. No que toca a estas, afirma que por serem eruditas – consideradas corretas – são violadas, já que formas oblíquas não podem estar na função de sujeito, ironiza. No entanto, em todos os exemplos apresentados por Sacconi o **me** (pronome oblíquo) é sujeito dos verbos seguintes no infinitivo. Afirma Possenti existir esse fenômeno em quase todas as línguas (ingl. *He forbids me to come*) e nas gramáticas do latim era chamado de acusativo com infinito (*Scio **Petrum** fiere*).

Em seu artigo intitulado “*Ver ou não ver*”, Perini (2005), fazendo referências

históricas, científicas ou mesmo bíblicas, em tom humorado, diz que o homem, para satisfazer o desejo de compreender o mundo, criou a ciência, a religião e explicações racionais para explicar os fatos; contudo, esse desejo de compreender está sempre em conflito com a necessidade de influir nesses mesmos fatos e em sua interpretação, compatibilizando-os com suas idéias preconcebidas; essa prática leva-o a interpretar o mundo de forma pessoal (p.17). Para tentar provar o que afirma, Perini pede para observar-se como se entende a pergunta:

- “*Quantos animais de cada espécie Moisés levou para a arca?*”, afirmando que é comum responder-se “um casal”, ainda que se saiba que a resposta está incorreta, já que Moisés não relação com a arca e sim, Noé. Afirma que

Esse é um exemplo de como é fácil deixar de perceber coisas muito claras, só porque nos baseamos o tempo todo em conhecimentos anteriores e, de certa forma, “não gostamos” de ser surpreendidos. (...) Um dos aspectos mais traiçoeiros dessa limitação da mente humana é a grande vontade que todos nós, lá no fundo, temos de encontrar as coisas “certas” – a vontade de que os fatos venham a confirmar brilhantemente nossas convicções confessas ou implícitas. Quando Galileu, utilizando por primeira vez uma luneta para examinar o céu, descobriu quatro dos satélites de Júpiter, a opinião geral ficou contra ele. Argumentou-se que só podia haver sete planetas, afinal só há sete aberturas na cabeça; só há sete dias na semana; e só há sete metais. Logo, os planetas são apenas o Sol, a Lua, Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno. Conclusão inevitável: Galileu não tinha visto, *não podia* ter visto satélite algum; era ilusão ou talvez mentira dele (PERINI, 2005, p.18).

O autor afirma estar a ciência repleta de casos como esse e cita o livro de Stephen Jay Gould, *Vida Maravilhosa*, no qual Gould “relata um caso em que a interpretação de dados paleontológicos foi falseada por influência de expectativas prévias”(p.18).

Perini diz que, assim como em outras áreas, a gramática incorre nesse risco. Passa a dar exemplos “em que o desejo de encontrar confirmação para as crenças do observador leva a uma descrição da língua seriamente falseada. Afirma tratar-se de exemplos comuns.

Exemplo da relação entre ortografia e pronúncia: a primeira vogal de *tomate*, que é

pronunciado como *u*. Esclarece ser essa a pronúncia de todas as pessoas, de qualquer classe social ou nível de escolaridade. Aconselha, no caso de duvidar-se, ir-se ao mercado e escutar...

Outro exemplo é o fazer-se o plural marcando-o apenas no primeiro elemento do sintagma; ex.: *os relógio*. Apesar da opinião geral que, quando não a ignora, afirma tratar-se de linguagem “inculta”, de “baixa classe”, o autor assevera tratar-se de construção “amplamente utilizada pela totalidade da população, incluindo os “cultos”(…) Duvidam? Pois gravem uma conversa entre interlocutores de nível universitário, e depois vejam se pelo menos 50% dos sintagmas no plural não são marcados apenas no primeiro elemento”(p.19).

Apresenta, em seguida, a diferença entre “verbos transitivos” e “verbos intransitivos”, dizendo que nesse caso “interfere a crença de que os fatos da língua estão consignados nas gramáticas e nos dicionários, de maneira exaustiva e totalmente correta”. Ainda segundo essa crença, para conhecer a língua seria mais importante estudar a gramática do que observar diretamente como funciona a língua na fala e na escrita (PERINI, 2005, p.20).

No capítulo intitulado *As Duas Línguas do Brasil*, à página 31 do mesmo livro, Perini refere-se ao fato de as línguas diferirem pouco quanto a suas capacidades expressivas mas divergirem bastante quanto a sua importância cultural, política e comercial. Exemplifica com as línguas veiculadas pela imprensa, literatura e ciência, denominadas “línguas de civilização”, tais como o inglês, francês, russo, português etc. Por outro lado, refere-se às línguas não usadas intensivamente nas atividades da vida moderna pela imprensa, ciência etc., e particularmente às línguas ágrafas – desprovidas de tradição escrita -, como, por exemplo, o xavante, o changana (falado em Moçambique), o bergamasco (falado em Bérghamo, Itália) e línguas da Índia. Refere-se por fim ao processo diglósico pelo qual muitas línguas ágrafas no mundo convivem com línguas “de civilização”, alternando seu uso de acordo com cada situação.

A seguir o autor lança a pergunta: “Que língua se fala no Brasil?” e, respondendo-a, afirma que “a língua do Brasil é o português, (...) língua de civilização (...) que não está nem um pouco em perigo de perder essa posição privilegiada (p.32-33), mas o autor destaca que a pergunta feita é sobre qual é a língua que *se fala* no Brasil, e não qual a língua de civilização do Brasil. Para expressar seu ponto de vista apresenta uma série de argumentos/exemplos.

Digamos que estamos usando um binóculo durante o jogo de futebol e um amigo também queria dar uma olhada. Ele diz: - Me empresta ele aí um minuto.

5 – A ESTRUTURA DE PODER SUBJACENTE AO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO. A FUNÇÃO IDEOLÓGICA DA GRAMÁTICA

Diante do problema do fracasso educacional no Brasil costuma-se – como já dito em

capítulos anteriores - atribuir como causa prioritária o desempenho verbal do estudante , sem levar em conta a natureza e as relações da linguagem com a cultura e a ideologia.

É patente o fato de que nem todas as pessoas têm acesso a todas as variedades lingüísticas e/ou conteúdos. Assim se expressa Gnerre(1998, p.5-6):

Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” ou “padrão”, considerada geralmente “a língua” e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita. Uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Gnerre refere-se à origem da associação de uma determinada variedade lingüística à escrita como forma de transmissão de informações de natureza política e “cultural”, exemplificando com as línguas européias, cuja associação com a escrita cumpriu um caráter político surgindo nas cortes , nos ambientes jurídicos, bem como associando-se à tradição gramatical greco-latina.

O autor explica o processo de “legitimação” - “o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita” (Habermas,1976, *apud* GNERRE, 1998, p.8). Assim, a variedade lingüística selecionada passa a representar algo superior, crucial para representar a identidade nacional transmissora de uma tradição cultural.

Citando M. Bakhtin e V. Volóshinnov, observa o autor o caráter conservador do código lingüístico aceito oficialmente e que se diz neutro e superior:

- a)- a afirmação da língua como algo estável e imutável, submetido a uma norma
- b)- o princípio de que os fatos lingüísticos não veiculam valores ideológicos
- c)- os atos individuais de fala como deformações das formas normativas e outras afirmações.

Em nome da terceira afirmação discrimina-se o falante que não domina totalmente ou não tem acesso ao código lingüístico legal. Desse modo, a pronúncia é sempre uma marca

regional ou social, objeto de estigmatização , por não ter sido “apagada” pela instrução.

Remontando à Idade Média, constata-se que a associação da escrita a uma variedade lingüística atendeu a exigências políticas e culturais. O latim, hegemônico, coexistia ao lado de variedades lingüísticas diferentes entre si. Influenciados pelas idéias gregas, os portadores das variedades lingüísticas passaram a elaborar ideologicamente a legitimação de tais variedades. Desse modo surge a Gramática do Castelhana, de Antônio de Nebrija (1492), que justifica a sua elaboração como forma de difusão da língua entre os povos “bárbaros”. Em seguida surge a gramática da Língua Portuguesa de Fernão de Oliveira, em 1536, que a justifica com a importância da língua na expansão colonial. João de Barros, em 1542, afirma na sua gramática que a língua é o instrumento de perpetuação da presença dos portugueses, mesmo após o fim da sua dominação.

Referindo-se ainda ao processo de legitimação (de uma língua), que tem como característica básica a criação de mitos de origem, justificados por uma dada ideologia , Gnerre cita Leite de Vasconcelos (1931, p.865 *apud* GNERRE, 1998, p.15):

...este período (entre o século XVI e a idade pombalina) a nossa filologia pode caracterizar-se pelo seguinte: preocupação, nos gramáticos, da semelhança da gramática latina com a portuguesa...e sentimento patriótico da superioridade da língua portuguesa em face das outras, principalmente da castelhana, sua concorrente temível.”

Afirma Gnerre que a língua presente nas gramáticas é um produto elaborado cuja função é impor-se como norma sobre a diversidade. Cita Duarte Nunes de Leão, que assim se expressa na “*Origem da Língua Portuguesa* (1606):

E por a muita semelhança que a nossa língua tem com ella (a latina) e que he a maior que nehua língua tem com outra, & tal que em muitas palavras & períodos fallar, que sejam juntamente latinos & portugueses.

Referindo-se às palavras acima, Gnerre diz referir-se Nunes de Leão ao construto literário e gramatical, à língua forjada , elaborada por séculos, para ser utilizada como veículo de poder e contra as “influências negativas de origem plebéia”.

O autor remonta ao período romântico, quando José de Alencar preconizou a idéia de

defender-se e cultivar-se uma língua “brasileira”, coincidindo com a visão nativista que valorizava a língua indígena – o tupi - mas que se distanciava dos traços de origem africana na língua. Diz o autor:

...o interesse que muitos intelectuais brasileiros manifestaram pela língua tupi originava-se na tendência que procurava valorizar ao máximo os reduzidos rastros lexicais deixados pelas línguas indígenas na língua “brasileira”. Não mostravam muito interesse, porém, pela presença mais ampla de origem africana na língua. Ainda uma vez o interesse estava em construir um mito de origem para a língua, e para este fim a “nobre” imagem do antigo índio – construída na Europa iluminista e herdada pelo Romantismo – era muito mais aproveitável, já que extinta e longe da realidade, do que a imagem do negro, escravo ou não, viva e presente na vida cotidiana, e associada a um português socialmente marcado. (GNERRE, 1998, p.18)

Ainda no que tange à legitimação de uma língua, assevera Gnerre terem os dicionários um papel determinante na standardização da língua . Afirma:

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras , talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes. (...) Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizadas favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado.(...) A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados.(GNERRE, 1998, p.20-21)

E, devido à importância, leia-se ainda o que diz o autor, à mesma página:

Nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos socio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político. Adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos lingüísticos de nível alto. Para reduzir ou ampliar a faixa dos eventuais receptores das mensagens políticas e culturais é suficiente ajustar a sintaxe, o quadro de referências e o léxico.

Gnerre compara a língua padrão às linguagens especiais, uma vez que estas cumprem uma função social de afirmar a identidade do grupo reduzido mas que excluem da comunicação as pessoas de fora desse grupo.

No subcapítulo intitulado “*Gramática Normativa e Discriminação*” o autor, contrapondo ideologia democrática e ideologia da norma lingüística, chama à atenção para o fato de que, dentre os princípios democráticos - os de não-discriminar indivíduos por critérios de raça, credo político ou religião - , os que são subestimados , ou seja, os que permitem a discriminação referem-se aos critérios da linguagem e educação. Levanta a questão da contenda entre lingüistas e educadores, já que aqueles têm uma visão antinormativa, porquanto democrática, ao rechaçar a desigualdade entre língua padrão de um lado, e falares/”dialetos” do outro. Lembra que a tradição clássica, amparada pela legitimação, vem sendo passada, com pequenas mudanças, desde os regimes totalitários até os governos democráticos, modernos, com ares de projeto democrático, para minimizar as desigualdades sociais, quando, na verdade, trata-se de um processo de redefinição da norma para que seja recolocada no contexto social. Evocando Bourdieu e Boltanski(1975), afirma que esse processo ocorre devido à curta memória social e à falta de transparência das instituições sociais que permite, assim, a legitimação da língua oficial. Desmascara as campanhas de alfabetização , chamando-os de pseudamente democráticos, por servir como instrumentos de controle do Estado sobre as camadas menos controláveis da população. Assim explica o autor:

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. Neste sentido também a educação é parte de um processo que visa a produzir cidadãos mais “eficientes”, isto é, mais produtivos, mais funcionais ao Estado burocrático moderno, abertos para sistemas padronizados de comunicação e prontos para interagir na sociedade.(GNERRE, 1998, p. 30)

Conclui o autor referindo-se a A.Gramsci (1975), segundo o qual a realidade lingüística de um país é constituída de uma gramática normativa não-escrita e de uma gramática normativa escrita, sendo a primeira consensual e espontânea entre membros de grupos sociais hegemônicos e a segunda a norma lingüística imposta pelas instituições do Estado controladas pelo poder.

Reafirmando o princípio de que não há línguas unas, invariáveis, diz Rodrigues (2002, p.11)³⁵ ser a língua um conjunto de variantes. Tal variação se manifesta em função do falante ou do ouvinte. Em função do primeiro ocorrem as variantes espaciais, socioculturais, etárias, de sexo e diacrônicas – referentes a gerações. Em função do ouvinte manifestam-se variantes de registro – quanto ao grau de formalismo - , variantes de modalidade – oral e escrita etc.

As modalidades oral e escrita apresentam, cada uma, diferentes graus de formalidade, destacando-se, segundo o autor, nas comunidades urbanas, cinco níveis: o oratório, formal, coloquial, distenso e familiar – na fala; literário, formal, semiformal, informal, pessoal – na escrita.

Afirmando a existência de padrões culturais – comportamento de um grupo social -, classifica como padrões ideais – ação ou comportamento verbal esperado das pessoas em algumas situações desde que elas aceitem as normas estabelecidas - e padrões reais – comportamento real das pessoas em determinadas situações. De modo análogo, classifica o padrão ideal como compulsório, preferencial, típico, restrito e alternativo. Afirma o autor poder-se descrever a língua em termos de padrões ideais e padrões reais.

O autor classifica a língua padrão como padrão ideal, sendo esta a variante aceitável em situações em que outras variantes podem não ser aceitas. Afirma ser com frequência padrão preferencial, sendo em outras sociedades um padrão típico ou compulsório em

³⁵ - RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Este seu texto foi publicado na Atas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea, Coimbra, 1968, p. 42-55

algumas situações. Baseando-se nos poucos estudos sobre os padrões lingüísticos no Brasil, à época em que foi redigido esse texto³⁶, o autor, procedendo ao seu estudo, diz , quanto ao ensino da Língua Portuguesa, ser a escola o lugar onde há maior consenso sobre um padrão escrito, o qual é veiculado pelos livros didáticos de forma normativa e baseado na gramática dos “melhores escritores portugueses do século XVI e XIX e dos brasileiros do século XIX e início do século XX”.

Afirmando que os professores que ensinam a gramática normativa têm convicção de que a norma nela fixada deve ser seguida por alunos e redatores, conclui que, para esses professores, a língua dessa gramática é um *padrão ideal coercitivo*.

Diversos escritores brasileiros propuseram uma língua escrita divergente do padrão, mais próxima da fala coloquial tensa, o que obteve o apoio de grande parte de escritores e leitores, contribuindo, assim, para propostas de substituição da língua padrão escrita, atentando-se para a língua da literatura brasileira contemporânea.

Rodrigues refere-se ao fato de não haver, em relação à modalidade oral, um padrão único de referência, já que os falantes tomam, geralmente, como modelo, o falar da capital dentro de cada região, existindo, assim, padrões locais e padrões ideais regionais de fala. Os padrões para os quais há consenso concentram-se nos subsistemas fonético e fonológico.

Afirma Rodrigues, portanto, que, quanto ao subsistema fonológico, existem vários padrões falados regionais, não havendo qualquer padrão falado de âmbito nacional, esforçando-se, alguns eruditos, apoiados por instituições oficiais, com o fim de estabelecer um padrão fonológico.

Apresentando o desafio que representa a pesquisa do padrão lingüístico brasileiro, no

³⁶ - O organizador da obra onde se encontra este texto adverte para a necessidade de lembrar-se que este texto foi publicado em 1968 e que desde então têm sido volumosas as pesquisas sociolingüísticas no sentido de descrever as variedades do português brasileiro. Refere-se ao NURC(Norma Urbana Culta) que foi iniciado em 1970 e há muitíssimos trabalhos científicos que estudam as variedades geográficas, sociais, etárias, profissionais etc., sendo muitas das hipóteses lançadas por esse autor confirmadas por essas investigações.

que tange à descrição para a qual há que decidir-se sobre a amplitude da análise, ou seja, se serão priorizados os subsistemas fonético e fonológico, os subsistemas morfofonêmico e gramatical ou semântico; assevera, no que se refere ao tipo de análise, que é imperativo decidir sobre que método de análise é o mais adequado à descrição do padrão ou padrões lingüísticos. Considerando que há vários padrões lingüísticos é necessário decidir qual deles será objeto da descrição e qual modalidade será descrita: oral ou escrita? Para a segunda modalidade é importante descrever-se o seu nível literário, seu nível formal – livros técnicos ou científicos - e semiformal – relatórios administrativos, texto jornalístico.

Reitera o autor a importância do subsistema fonológico na descrição dos padrões falados e propõe descrever-se – utilizando-se a gravação magnética – o subsistema fonológico das classes prestigiadas de cada capital brasileira, como condição preliminar para qualquer estudo dos padrões ideais de pronúncia no Brasil.

Supõe o autor que, a análise fonológica e/ou gramatical deve ser feita por vários analistas treinados e que, assim como na língua literária, para a descrição da fala a base deve ser um *corpus* obtido de vários informantes, o que proporciona o conhecimento de padrões reais e não ideais. Propõe, finalmente, que inquéritos sejam feitos também junto aos profissionais de teatro, cinema, televisão, rádio e junto a professores de português.

Procedendo a uma crítica aos comentários reincidentes de que a língua portuguesa vai muito mal no Brasil, Faraco (*apud* BAGNO, 2002) afirma que tais comentários geram efeitos salvacionistas tais como os manuais de redação em jornais de grande circulação e inserção de colunas gramaticais na imprensa, o que é aqui interessante para a discussão sobre norma-padrão, como forma de explicação do modo como as pessoas compreendem esse tema.

Com o fim de estabelecer o debate que contribua para a reestruturação do que se tem como padrão lingüístico bem como da rigidez e superficialidade das gramáticas, propõe que

tal debate seja destituído de qualquer preconceito.

Refere-se inicialmente à *norma lingüística* de cada grupo social, ou seja, a manifestação lingüística comum a todos em um dado grupo e que é veículo de valores socioculturais. Expressa-se o autor:

Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante.(...) Como a respectiva norma é fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas lingüísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas lingüísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.(FARACO *apud* BAGNO, 2002, p.38-9)

Lembra o autor que as diferentes normas são “hibridizadas”, já que o contato no intercâmbio social, permitindo uma interinfluência, leva a esse resultado.

Explicando e diferenciando *norma culta* de *norma padrão*, diz ser a primeira o conjunto dos fatos de língua usados pela classe social mais ligada a atividades de escrita e ao uso formal nas modalidades oral e escrita. Critica uma das acepções geradas pelo termo *norma culta*, por gerar oposição a normas “incultas”, o que é preconceituoso e inadmissível, já que não há sociedades sem cultura. Propõe que

a expressão *norma culta* seja entendida como “a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial porque controlam o poder social (...) Seu posicionamento privilegiado na estrutura social e econômica os leva a se representar como “mais cultos” (talvez porque, historicamente, tenham se apropriado da cultura escrita como bem exclusivo, transformando-a em efetivo instrumento de poder) e, por consequência, a considerar a sua norma lingüística como a melhor em confronto com as muitas outras normas do espaço social. (FARACO, *apud* BAGNO, p. 40)

Definindo a norma-padrão como resultado de um processo unificador que visa a neutralizar a variação e controlar a mudança, afirma não se restringir tal norma a questões de vocabulário e de gramática, mas tratar-se de uma complexa mescla de elementos léxico-

gramaticais e ideológicos. Assegura ser necessário um entendimento multidisciplinar para entender a língua-padrão, já que a cultura letrada está eivada de valores que formam o imaginário social o qual envolve os fenômenos lingüísticos. Os valores da cultura letrada contam com o apoio institucional : o Estado , por meio da escola, instrumentos de codificação – manuais ortográficos, dicionários e gramáticas - e agências de comunicação.

Asseverando ser o padrão lingüístico um fenômeno abstrato, tendo importância apenas para a escrita, assegura que o padrão jamais conseguirá suplantará a diversidade, uma vez que isso implicaria numa homogeneização da sociedade e da cultura e o cessar do movimento e da história.

Distinguindo a norma-padrão da norma culta diz que aquela tem mais proximidade com esta do que com as demais normas, porque seus codificadores e cultores pertencem aos estratos sociais que utilizam a norma culta . Por outro lado critica a construção artificial do padrão, na segunda metade do século XIX, que não tomou a norma culta brasileira da época como referência mas, contrariamente, fixou como padrão um modelo de escrita utilizado por escritores portugueses do Romantismo. Denuncia a atitude conservadora e purista da elite de então que, reagindo à mescla racial do Brasil, cristalizou uma atitude purista que condena qualquer uso que não esteja de acordo com os manuais de gramática. São suas as palavras:

Por trás dessa atitude excessivamente conservadora, além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, está o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (aspirando, de modo explícito até a década de 1930, a um “embranquecimento da raça”); e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão lingüístico lusitano. (...) Nesse sentido, a reação a um abrasileiramento da norma-padrão (conforme propunha, por exemplo, José de Alencar) se fazia no mesmo tom com que se combatia os fenômenos lingüísticos identificados como “português de preto”, ou “pretuguês”, essa “língua de negros boçais e de raças inferiores”(ver discussão em Christino, 2001), sinônimo de corrupção, degeneração , desintegração.(FARACO, *apud* BAGNO, 2002, p.43)

Essa atitude purista tem sido causa de discriminação e exclusão sociocultural. Assim, para mudar esse estado de coisas, o autor propõe viabilizar-se a aproximação do padrão à

norma culta e, ainda, que lingüistas, professores, gramáticos, mídias, representantes educacionais e falantes do padrão declarem “uma guerra ideológica ao normativismo”, que se incorporem mudanças já concretizadas na língua.

À página 44 afirma o autor que o processo de padronização teve um efeito histórico de fazer crerem as comunidades lingüísticas na aproximação entre padrão e língua. Desse modo, o padrão sendo referência com que se dá sentido á língua, toda variação e mudança são considerados erros, já que se atribui um caráter homogêneo à língua, rechaçando-se o princípio científico de que uma língua é um conjunto de variedades e a mudança é inevitável.

Citando Romaine (1994) que argumenta ser a idéia de língua-padrão um conceito europeu “cujos critérios definidores são baseados em atributos das línguas-padrão européias e em valores culturais europeus”, esclarece que o pensamento lingüístico está contaminado pela “ideologia da língua-padrão”, que essa ideologia confunde a língua com o seu padrão e que esse é o caso das línguas européias.

Faraco menciona a problemática do debate da norma-padrão no Brasil, já que os envolvidos no debate ou têm uma visão reducionista da língua, crendo que a norma-padrão se resume a uma lista de formas “corretas”, ou por recriminar-se as pessoas por “supostamente não saberem falar e escrever “corretamente” e pelas acusações na mídia de que os lingüistas são contrários ao ensino da norma-padrão. Nega esta última afirmação, esclarecendo que os lingüistas combatem o caráter artificial do padrão brasileiro e a forma coercitiva como é veiculado o padrão com seus preconceitos.

Procede, então, ao enfoque dos manuais de redação dos jornais de grande circulação, as colunas gramaticais e o programa do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Referindo-se aos grandes jornais brasileiros que elaboraram manuais de redação, critica-os por reproduzirem de forma acrítica o que estabeleceram os compêndios gramaticais, para cumprir o objetivo de uniformizar a língua, no seu aspecto

escrito. Fundamenta-se o autor na crítica ao artifício das normas da gramática que tentam imputar um padrão distante da norma culta. Refere-se à incapacidade dos jornais de ampliar sua fonte de referências e ao paradoxo na sua postura, uma vez que seus textos constituem uma das fontes desse padrão, se se considera que a expansão da comunicação social, no século XX, tornou-os grandes representantes na difusão do padrão lingüístico.

O conflito entre o que os manuais estipulam e a prática da norma culta escrita identificam algumas tendências. Esse conflito se estende à fala culta, já que, devido ao caráter mais permanente da escrita e à rapidez da variação e mudança lingüísticas o resultado é a transposição, na escrita, de fenômenos da fala culta. Exemplifica com uma frase retirada do jornal “*Folha de São Paulo*”, de 3/1/2002, p.D-1: “Do jeito que o Guga não gosta”, diz que, mais do que considerar uma “falha gramatical” do jornalista ou dos revisores, deve-se entender tal exemplo como um indicador no âmbito da norma-padrão do Brasil, ou seja, uma prática da fala culta - o corte da preposição em orações relativas -, o que indica que seus falantes estão perdendo o controle da estrutura do padrão lingüístico. Esse processo é um claro indício de mudança lingüística, temida por muitos que supõem nisso a desintegração da língua. Faraco, referindo-se às mudanças lingüísticas, assevera:

A história das línguas, na contramão do sentimento comum, mostra cristalina que as mudanças, embora contínuas e inexoráveis, não geram perda e desintegração, mas apenas reacomodações de aspectos estruturais. Em outros termos, as mudanças redesenham a gramática, mas jamais afetam a plenitude estrutural da língua e, conseqüentemente, sua funcionalidade social. E isso porque as mudanças nunca se fazem de modo abrupto e universal, muito menos quando se trata da transposição de fenômenos da fala para a escrita. (FARACO, *apud* BAGNO, 2002, p.50)

Faraco afirma categoricamente que em relação ao verbo gostar, em orações relativas, a regência da preposição é nula e apresenta outros exemplos: a) na publicidade: “fotografe com FUJI tudo o que você gosta”; b) depoimento de personalidades: “O que mais gosto”...etc. Propõe, novamente, que se aceitem os resultados da observação da norma culta e se os incorpore ao padrão, referindo-se ao trabalho realizado pelo *Dicionário Houaiss da*

Língua Portuguesa, Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil (Borba et alli., 1990) *Gramática de Usos do Português* (Neves, 2000) etc. e de gramáticos moderados como Celso Cunha.

Referindo-se ao surgimento das colunas gramaticais na imprensa, diz ser um recurso que não enriquece a cultura lingüística da sociedade – quando deveria combater politicamente os preconceitos e a discriminação social no Brasil – nem serve como divulgação científica. Serve, contrariamente, para arrolar e criticar “erros” de língua e respectivos falantes/usuários. Cita Napoleão Mendes de Almeida como o gramático que repetiu, na segunda metade do século XX, essa prática surgida no fim do século XIX, com o gramático Cândido de Figueiredo, e destaca o total desconhecimento por parte desses gramáticos, da história da língua .

O autor chama à atenção para uma das inovações, nessas colunas, em relação à antiga prática. O argumento dos colunistas não se refere mais a autores clássicos, e sim personificam a norma-padrão, uma vez que afirmam que a norma-padrão não admite tal ou qual fato. Faraco afirma textualmente:

Elevar a norma-padrão a agente é escamotear os processos históricos , políticos e culturais envolvidos no funcionamento social da língua . Por isso, tornar a norma-padrão um ente com existência própria é extremamente favorável aos colunistas: permite a esses autores eludir todo um conjunto de questões da maior relevância para a elucidação dos problemas não triviais que enfrentamos no Brasil com o padrão, desde a compreensão crítica de sua história e as características e sentidos de sua ocorrência social até a crucial questão de quem é responsável por sua descrição e codificação e como se deve proceder para tanto.(FARACO, *apud* BAGNO, 2002, p.54)

Outro ponto objeto da crítica de Faraco é a prioridade atribuída à norma-padrão no programa do Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM). Afirma o autor que tal programa, ao estabelecer o domínio da norma culta (entenda-se norma-padrão) avalia, não a capacidade de identificação das formas do padrão, mas a capacidade de utilizar o padrão. O ENEM, ao considerar o domínio da norma-padrão como prioridade do ensino de língua no nível médio pressupõe que tal norma é algo em relação ao qual não há polêmica, que se trata de uma

norma legitimada socialmente. Esse é um grande erro já que estabelece um debate sobre qual seja a norma-padrão do português brasileiro.

Desse modo, da análise dessas três situações, Faraco arrola os problemas que surgem em relação à norma-padrão no Brasil:

- primeiro, a forte tendência em se reificar e fetichizar a norma-padrão, isolando-a de seu contexto social, cultural e histórico;
- segundo, a identificação do padrão com o conteúdo dos compêndios gramaticais excessivamente conservadores, o que tem inúmeras conseqüências negativas e perturbadoras para a efetiva padronização lingüística no país, em especial pelo que esses compêndios têm de artificial e anacrônico;
- terceiro, a atitude normativista que toma o padrão como homogêneo e estáticos(não admitindo, por isso, a variação e a mudança) e se põe a caçar “erros”em toda parte, atribuindo aos falantes uma entranhada ignorância lingüística e um irresponsável descaso pela língua;
- e, por fim, a suposição de que o padrão é apenas um certo conjunto de estruturas e que fragmentá-la numa taxonomia de formas e listas de regras é o modo adequado de realizar seu estudo.(FARACO, apud BAGNO, 2002, p.58-9)

Lucchesi (*apud* BAGNO, 2002), em seu artigo propõe-se, através do contraste entre a heterogeneidade real da fala e homogeneidade artificial da norma-padrão ideal, descrever esse contraste e

demonstrar que a realidade lingüística brasileira não é apenas heterogênea, mas também polarizada, definindo-se dentro do diassistema heterogêneo do português do Brasil dois sistemas igualmente heterogêneos e variáveis: a NORMA CULTA e a NORMA VERNÁCULA OU POPULAR. Buscará, na conclusão, apresentar os fundamentos históricos e sociais dessa polarização da realidade lingüística brasileira e demonstrar que a essa polarização se superpõe um modelo adventício de regulação do comportamento lingüístico engendrado desde a independência política do Brasil por meio do projeto elitista de dominação que marca a formação do Estado Brasileiro.”

Discute os dois conceitos distintos de *norma* : a norma objetiva e a norma subjetiva. A primeira refere-se aos padrões resultantes da atividade lingüística de um grupo social, a segunda ao sistema de valores que orienta o julgamento do desempenho lingüístico dos falantes de uma comunidade.

O autor comenta o uso das denominações *norma-padrão* e *norma culta*, usadas como sinônimos, embora se trate, respectivamente, de uma atitude normativa ou sistemas de valores que julgam os atos lingüísticos no contexto social e o comportamento lingüístico

observável nesse contexto. Afirmar não ser essa distinção, contudo, tão nítida, já que há uma interrelação entre o que é habitual e o que é imposto de modo claro ou subliminar.

Ao referir-se à definição que fez E. Coseriu (1979:69) da norma, afirma confundir-se o autor ao afirmar tratar-se do “como se diz” e não do aspecto prescritivo da norma, mas que afirma (p.80), contraditoriamente, que “a norma é ,com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais”(p.74)

Segundo Lucchesi,

esse conjunto de valores subjetivos profundamente determinado por fatores sociais, culturais e ideológicos, que é a norma, está intimamente relacionado às tendências e aos padrões de comportamento lingüístico que se observam numa comunidade, o que também é normal. E o estudo dessa íntima relação é crucial par o entendimento da variação e das mudanças que caracterizam o sistema lingüístico de dada comunidade de fala.(LUCCHESI, *apud* BAGNO, 2002, p.66)

Evoca o autor os princípios da Sociolingüística segundo os quais se estudam os padrões de comportamento lingüístico observável em um contexto social de fala e se procede à análise por um sistema heterogêneo, formado de unidades e regras, com o fim de explicar a mudança lingüística a partir de dois princípios :” a) o sistema lingüístico que serve a uma comunidade heterogênea e plural deve ser heterogêneo e plural para cumprir suas funções; b) os processos de mudança existentes em um contexto de fala se atualizam na variação realizada por essa comunidade de fala”(LUCCHESI, *apud* BAGNO, 2002, p65). Comenta a variação lingüística social e a estilística. Ao referir-se à variação estilística diz que esta indica a atitude do falante frente ao sistema de valores de avaliação lingüística, que pode ser aferido através de testes de avaliação subjetiva das variáveis encontradas. Citando Labov(1966), segundo o qual, em uma comunidade , a avaliação social das variantes é mais uniforme do que suas frequências de uso. A avaliação subjetiva ou julgamento social das variantes atua sobre o comportamento lingüístico dos falantes e serve como indicador das mudanças em curso no contexto social de fala.

Ao referir-se ao *problema da avaliação* – um dos aspectos mais importantes para entender-se a mudança – no âmbito da Sociolinguística –, identifica dois processos que podem ocorrer de cima para baixo e de fora para dentro ou o contrário. Afirma representar o primeiro caso o padrão institucionalizado, de prestígio, imposto socialmente de cima para baixo e atuante sobre a consciência dos falantes. Contrariamente, há um processo de baixo para cima, de disseminação de uma variante no grupo social. Afirma reconhecer Labov que existem sistemas de valores divergentes numa mesma comunidade ou a possibilidade de conflito de sistemas de valores no contexto social, e exemplifica com o resultado do aproveitamento escolar de estudantes de algumas classes sociais.

Comentando a visão de Coseriu (1979) sobre o binômio *língua e fala* de Saussure, afirma ser ponto pacífico a fala referir-se à concretização da língua, mas identificar Coseriu um problema quanto ao conceito de *língua*, já que este autor aí identifica três diferentes conceitos, ou seja: a) noção similar à competência linguística de Chomsky – a habilidade de falar-se uma língua desde que se a conheça; b) – a língua como *instituição social* – padrões sociais que se opõem à performance individual do falante; c) – o *conceito funcional de língua*, ou seja, oposições e relações que permitem à língua servir como um código.

Coseriu vê no terceiro conceito a dicotomia saussureana entre língua e fala, ou seja a oposição entre concreto e abstrato, já que a língua como sistema funcional é o resultado da formalização (abstração), ou seja, ela se comprova concretamente na fala, isto é, a forma se comprova na substância em que existe. Com base nesse argumento Coseriu pretende encontrar resposta para uma questão crítica que a sua visão estruturalista apresenta, ou seja, a separação entre o social e o funcional. De acordo com sua visão, o sistema funcional é invariável e independente de fatores sociais; desse modo o autor apresenta seus conceitos de *sistema funcional* (sistema) e *sistema normal* (norma), para buscar uma teoria que desvincule o sistema funcional do contexto social. Com esse fim, o autor propõe-se estudar o

sistema lingüístico por suas relações internas, ou seja, acima de qualquer norma social, o que gera o seguinte problema de natureza teórica: - necessidade de distinguir-se claramente os fatos de norma e os fatos do sistema. Lucchesi, ilustrando com dados retirados da obra de autor estruturalista e apresentados por Coseriu, afirma ser impossível comprovar que a variação normal não atinge o sistema funcional. Desse modo, exemplifica com falantes de castas indianas as pronúncias africada e não-africada de um mesmo fonema, condicionadas socialmente pela classe à qual pertence o falante. Assim, Lucchesi reitera, de forma veemente, que a variação normal atinge o sistema lingüístico, desprezando a idéia estruturalista de que a língua é um sistema homogêneo e invariável.

Para negar a teoria estruturalista de língua como sistema homogêneo e invariável, e que se esteia na idéia de que a mudança seria condicionada somente por fatores oriundos do sistema lingüístico, Lucchesi refere-se à sociolingüística que, estudando a mudança em curso no presente, demonstrou que a variação participa do funcionamento do sistema lingüístico e interfere na mudança. Desse modo,

A língua passa a ser concebida como um sistema heterogêneo e variável, pois só assim ela pode desempenhar plenamente as suas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza. (...) os aspectos funcional e social da linguagem se interpenetram e não se pode entender um sem o outro. (Weinreich, Labov e Herzog, 1968, *apud* LUCCHESI, 2002)

A sociolingüística funde os conceitos de norma e sistema, já que a variação normal faz parte do sistema da língua e não é concebida como algo que prejudique o seu funcionamento.

Afirma Lucchesi que a realidade lingüística do Brasil é variável, heterogênea e polarizada, onde se identificam dois subsistemas que ele denomina de *normas*. Para explicar as origens da polarização lingüística do Brasil e do padrão lingüístico, remonta à colonização do Brasil (século XVI ao século XIX), quando o País se caracterizava como rural, afirmando existirem aí duas vertentes ou contextos distintos: pequenas áreas urbanas

que cultuavam e preservavam os valores europeus e a língua da corte e um contexto rural, formado de maior parte da população pobre, inclusive por índios e escravos africanos que aprenderam a língua portuguesa de forma precária. É, portanto, esse o quadro social brasileiro, durante o século XIX, quando se inicia a formação do Brasil como Estado, contexto no qual se estabelece um padrão lingüístico oriundo de uma elite minoritária que exclui grande parte da população. Essa norma-padrão, que se baseia no português europeu, afasta-se “das tendências em curso das normas objetivas brasileiras, tanto na norma culta quanto na norma popular.”(LUCCHESI, *apud* BAGNO, 2002, p.79)

Citando Paggoto (1998) e Guimarães, (1996) Lucchesi denuncia que, com a democratização do ensino público e divulgação massiva dos meios de comunicação de massa, nas últimas décadas, desenvolveu-se

a variação na norma culta, que tende a se afastar cada vez mais do padrão normativo, o que, em conformidade com o projeto político de exclusão social das elites brasileiras, continua a reproduzir os modelos europeus, alterando apenas a sua fundamentação retórica.

Afirma, portanto que, no século XX, observa-se no português popular uma tendência em direção ao padrão urbano culto ou semiculto e, no português culto, tendência ao afastamento do padrão normativo de base européia. Assevera ainda que, apesar da polaridade lingüística entre fala da elite e fala do povo ser minimizada no século XX, hoje essa polaridade se mantém, conservada pela desigualdade social que serve como base para os dois subsistemas diferentes: a *norma culta* e a *norma popular*.

Apresentando os “fundamentos empíricos para a formalização analítica da realidade lingüística brasileira em duas normas lingüísticas”, baseados na tendência de alteração dos padrões lingüísticos e nas diferenças em relação às frequências de uso de tais variantes, Lucchesi afirma estar na *variação da concordância verbal e nominal* a resposta.

Na norma culta, ou seja, na manifestação lingüística das classes média e alta ocorre um nível de frequência bastante inferior ao que ocorre na fala de representantes da norma

popular. Na norma culta essa variação na concordância se limita a contextos como quando o sujeito vem posposto ao verbo, bem como ocorre uma variação estilística, rara na norma popular, e ausente em algumas zonas rurais. Observa o autor que há na norma culta um afrouxamento na realização da concordância verbo-nominal quando se trata dos mais velhos. Na norma popular os jovens procedem mais à concordância do que os mais velhos. Estes, por sua vez, representando o português rural antigo e modificado pelo contato com outras variantes, quase não realizam a concordância. Com as mudanças sociais o comportamento lingüístico dos falantes de classes populares – tanto da periferia como da zona rural – foi afetado pelo padrão lingüístico urbano de concordância, fazendo-os apresentar maior frequência no uso das regras de concordância. A existência de duas normas lingüísticas brasileiras distintas gera reações quanto à avaliação das variantes, o que resulta na oposição entre falantes da norma culta e falantes da norma popular.

Lucchesi conclui, assim, sua abordagem iniciada com a discussão sobre o problema da avaliação – questão crucial para o modelo de abordagem da mudança lingüística apresentado pela Sociolingüística variacionista. Esta, que se estabeleceu como modelo teórico em 1960, ao comprovar que o sistema de funcionamento da língua ao pode ser isolado dos padrões coletivos de comportamento lingüístico, procedeu, conforme dito anteriormente, à fusão entre os conceitos de sistema e norma.

São bastante expressivas as palavras de Lucchesi, ao referir-se à polarização lingüística no Brasil:

...a partir das primeiras décadas do século XX, quando se inicia o vigoroso e profundo processo de industrialização e urbanização do país, que dinamizou a reprodução da cultura e democratizou as relações sociais, sem conseguir entretanto alterar o quadro de profundas desigualdades sociais que ainda entravam o verdadeiro desenvolvimento do país. As contradições da realidade social refletem-se no plano das normas lingüísticas, pois, ao tempo em que se observa, no plano objetivo dos padrões coletivos de comportamento verbal, uma tendência ao nivelamento das duas normas lingüísticas brasileiras, no plano subjetivo da avaliação das variantes lingüísticas, o estigma ainda recai pesadamente sobre as variantes mais características da norma popular, fortalecendo-se, a cada dia - inclusive com a força dos meios de

comunicação de massa - um preconceito que, sem fundamento lingüístico (cf. Bagno, 1999), nada mais é do que a crua manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social (LUCCHESI, apud BAGNO, 2002, p. 87-88)

Partindo do conceito de ideologia como “expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares”, Brito (*apud* BAGNO, 2002, p. 136-137), afirmando que o poder de coerção da ideologia se enfraquece quando ela é desmascarada, passa a questionar alguns enunciados considerados consensuais pelos membros de uma sociedade. Assegura, contudo, que nas sociedades “simples” ou “fechadas”(ocidentais) os valores são partilhados por todos os seus membros, ao passo que nas sociedades “complexas” ou “abertas” não há esse consenso.

Nega que no enunciado “o homem é um ser racional” a palavra *homem* represente a espécie humana e um dos gêneros (masculino) que compõe essa espécie, sem que esse gênero se superponha ao outro. Quanto à segunda palavra do enunciado em análise, *racional*, também nega a lógica da afirmação, já que, ao afirmar qualquer razão para justificar o homem como racional negam-se culturas diversas.

O autor questiona algumas afirmações científicas supondo que elas reproduzam crenças e valores.

Examina o autor a relação entre ideologia e forma lingüística, manifestas no modo como as pessoas falam e também no que uns falam do modo de falar dos outros. Referindo-se à idéia “fundamental” predominante nas sociedades de escrita, ou seja, a de que há uma forma correta de falar, critica o princípio da NGB em relação ao padrão lingüístico, segundo o qual um padrão de língua é melhor ou mais eficiente do que um sistema “em que o equilíbrio é dinâmico e a variação constitutiva.” Afirma com veemência que as regras de polidez (na língua) não expressam o que pensa um povo e sim uma dada classe social e tais regras “se tornam hegemônicas devido à força política que uma classe tem de impor a todos seu modo de ser e

de agir. A própria noção de civilizado está circunscrita a este raciocínio, já que supõe um modo de ser e de viver, de produzir e de exercer poder. (BRITTO, *apud* BAGNO, 2002, p.146)

A defesa da norma gramatical pelos gramáticos expressa o desejo de uma língua uniforme e com código de uso estabelecido. Já que as regras não são produto de determinantes naturais, as regras são aceitas como verdade imanente. A pessoa culta (representativa de classe social) passa a modelo, a autoridade, aquela que expressa a verdade. Britto critica tal visão como preconceituosa e autoritária, resultante da dificuldade em aceitar a diversidade. Continua o autor:

Pode-se argumentar que a *norma culta*, do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas lingüísticas. De fato, não é falada por quase ninguém, e mesmo as pessoas instruídas e de boa condição social erram com relação à gramática. Sua utilidade estaria em estabelecer um padrão que garantisse a unidade lingüística nacional e os usos formais, públicos da língua. (...) Trata-se de uma concepção que desconsidera o processo como ocorre a variação(constitutiva do fenômeno lingüístico) e falsa de como se dão os acordos no estabelecimento de línguas de grupos sociais. A unidade e a diversidade de uma língua vêm do modo como a sociedade se organiza e reparte seus saberes e valores, particularmente os bens materiais. Nem a unidade política da Espanha ou da França resultou de uma unidade lingüística, nem a unidade lingüística brasileira decorreu da ação normativa. As sociedades ágrafas mantêm seu padrão lingüístico independentemente de qualquer ação preceptiva do tipo suposto pela disciplina gramatical. (...)Em grande parte, com exceção de casos idiomáticos e de usos circunstanciais ou de gênero de base escrita bem convencionados, as regras e estilos se constituem e se sustentam independentemente da ação coercitiva da escola ou de outra instância. Enquanto produto das interações sociais e históricas, a língua prevalece ou se modifica em função de exigências pragmáticas e da história política e cultural de cada comunidade, não havendo razão para supor que a língua se desestruturará com o afrouxamento das amarras normativas.(BRITTO, *apud* BAGNO, 2002, p.147-48)

Segundo Britto a gramática normativa não cumpre o fim de manter a unidade nacional e sim cria um modelo de língua culta que reproduz os privilégios sociais, manifestando-se onde há variação que corresponde a uma marca sociocultural. Afirma que a forma padrão não é a gramática dos manuais e sim um modelo de língua menos preciso identificado por Bourdieu como língua legítima ou oficial.

Assevera que a regra gramatical é mais salientada quando é a expressão dos mais

pobres ou de grupos regionais.

Referindo-se ao gramático E.B. Barros, que distingue *língua coloquial* de *língua vulgar*, afirmando que na primeira cometem-se deslizes gramaticais compreensíveis, produto de uma “língua popular, espontânea”, ao passo que os falantes da *língua vulgar* são pessoas sem instrução, infratoras das normas gramaticais, e que produzem “aberrações”.

Conclui Britto, portanto, tratar-se de discriminação das falas populares em relação às formas de fala urbana de classe média. Textualmente:

O problema que se anuncia, então, é que a insistência em um discurso normativo e a associação de uma forma lingüística (vagamente chamada norma culta) contribui para a sustentação ideológica de uma concepção de autoridade, reforçando e valorizando diferenças, e de um padrão social que é próprio de uma classe. (BRITTO, *apud* BAGNO, 2002, p. 150)

Apresentando exemplos de fala como “...ele disse para mim fazer o negócio depois”, “...esse tem muito, eu quero um com menas carne”, “ professor, tô cum pobrema”, todos recriminados pelos gramáticos que vêem aí aberração, falar mal, falar de índio, diz que o preconceito aí é duplo: contra a forma de uso normal do Português brasileiro e contra etnias (negro e índio) e sua cultura.

Inclui o autor o papel do revisor como preposto do padrão lingüístico, ao ajustar o texto a um “hipotético padrão oficial”. É aí que a revisão dissimula a tensão entre fala e escrita; a revisão de texto produz um modelo de língua ideal.

Para Britto não é possível proceder-se a uma análise ou ensino da língua ou abordagem de cultura sem reconhecer o conflito. O que subjaz à norma são orientações de caráter político e ideológico e interesses de classes.

Para explicar a origem da norma-padrão brasileira, Bagno (2002, p.179) remonta à época da independência política do Brasil, quando o padrão lingüístico de referência era o de Portugal; no período colonial é também importante a proibição feita pelo Marquês de

Pombal, em 1757, de ensinar-se qualquer língua que não fosse a portuguesa, em território brasileiro, constituindo-se no primeiro ato dos procedimentos autoritários que marcam as políticas lingüísticas no Brasil. Refere-se ao desprezo da elite brasileira pelo próprio modo de falar e pelo que é genuinamente brasileiro.

Ao referir-se à polêmica da “língua brasileira” defendida por José de Alencar, afirma que a discussão se deu dentro de um pequeno grupo de letrados constituído por homens, brancos e representantes de oligarquias, ignorando a maioria da população - constituída de mulheres com restrito acesso à educação formal, escravos negros e outros grupos étnicos destituídos de seus direitos como cidadãos. A proposta dessa língua brasileira era legitimar alguns aspectos morfosintáticos e lexicais existentes na fala de brasileiros das classes altas. Não propunha incluir realizações fonéticas como “paia” para *palha*, “pranta” para *planta*, a concordância “nós faz” etc., já que tais variantes são as mais estigmatizadas pelas classes sociais mais escolarizadas. Bagno refere-se à “língua brasileira”, idealizada e defendida por José de Alencar, tanto quanto o “bom selvagem” dos livros deste autor.

Refere-se o autor à manutenção da norma lingüística lusitanizante como reflexo da própria formação histórica da sociedade brasileira, na qual, após duzentos anos, se mantém uma estrutura colonial. Denuncia a falta de democratização das relações de poder e exploração no Brasil-império, a farsa da proclamação da república, na verdade um golpe militar dissimulado em movimento de democratização social, situação repetida na transição da ditadura militar brasileira para um regime liberal, em 1984. Assim, Bagno afirma três características da sociedade brasileira, desde o período colonial: “politicamente autoritária, economicamente oligárquica e culturalmente elitista.” Cita Chauí (2000:89):

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura senhorial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece.

Bagno denuncia a falta de participação do povo brasileiro nas decisões históricas, processos sempre dominados por uma pequena elite, situações que se mantêm ainda hoje nesse país que é a décima economia mundial e onde existe a mais desigual distribuição de renda do planeta. Afirma que essa situação se reflete na definição da norma culta brasileira.

Quanto à afirmação de ser o Brasil um país monolíngüe, conforme se divulgou historicamente – cf. Silva Neto (1950, p.234) -, assevera Bagno tratar-se de uma tentativa de caráter ideológico ao negar-se a existência de conflitos sociais provocados pelo multilingüismo e pela diglossia no Brasil.(ver Oliveira, 2000., Bagno,1999; Houaiss, 1985; Bortoni ,1984.) Referindo-se à realidade lingüística polarizada do Brasil – a norma-padrão abstrata versus variedades cultas, uso concreto da língua pelas classes urbanas de escolaridade superior completa -, menciona Pagotto(1998), segundo o qual a explicação dessa polaridade estaria no fato de o português brasileiro refletir o português clássico, existente entre o século XVI e XVIII, que difere do português moderno, que sofreu modificações juntamente com Portugal, a partir da ascensão da burguesia. Afirma ser fenômeno moderno a redução das vogais átonas (“dlibrar” para “deliberar”), dentre outros, o que distancia a pronúncia portuguesa da brasileira.

Bagno, referindo-se às alterações no português lusitano, em meados do século XVIII, que o transformaram no português moderno – representação de uma elite dominante -, descarta o ponto de vista segundo o qual o português brasileiro é que difere do português lusitano moderno e aventa como mais pertinente tomar-se, no Brasil, como padrão lingüístico, o português clássico, uma vez que este está mais próximo da variedade culta brasileira, por ter sido a língua da colonização, uma das bases de formação da variedade brasileira . Cita Pagotto (1998), que analisou duas Constituições brasileiras e constatou a diferença entre a variedade em que foi escrita a Constituição do Império(1824) e a da República (1891); a primeira escrita em português clássico, mais próximo dos usos

brasileiros, e a segunda refletindo o novo padrão lingüístico.

Com o surgimento do parnasianismo, os valores representados pela norma lingüística lusitana se solidificou, já que proliferam os preciosismos e o combate a tudo o que seja de caráter popular. Essa fase de culto à norma lusitanizante se fortalece com a fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1896, cujos representantes eram vinculados ao parnasianismo.

O autor atribui como outra causa da não-difusão massiva da norma-padrão o restrito acesso da população à educação formal; desse modo, só uma minoria tem contato com a norma culta. Como consequência, inclusive do alto índice de analfabetismo, há o predomínio de uma cultura oral, sendo a norma-padrão praticamente inacessível à grande maioria da população.

Segue o autor denunciando a discriminação das classes sociais desprestigiadas no Brasil, principalmente pela cor da pele do indivíduo: a probabilidade de um indivíduo de classe social pobre ou miserável e/ou de cor negra ascender socialmente é mínima. Refere-se a dados colhidos no periódico *Folha de São Paulo*, de 2/7/1997.

Outro fator que explica a tão restrita aquisição da norma-padrão pela população brasileira é a própria trajetória da educação no Brasil, ao lembrar o autor que primeira instituição de ensino superior só foi criada em 1827, contrastivamente à América espanhola, que já tinha, em 1538 a Universidade de Santo Domingo, no Peru. Arrola também o início da impressão gráfica, que só teve início no Brasil a partir de 1808, depois de séculos de proibição pelo governo português.

Lembra o autor que na década de 1970, graças à lingüística e à sociolingüística, a partir de pesquisas realizadas, descobre-se que a língua materna brasileira é um português “vivo e dinâmico que participa, interfere, influi na construção e constituição da nossa sociedade, cada vez mais complexa e multifacetada”(Bagno, 2002, p.190). É nesse

contexto de estudos sociolingüísticos que surge o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), em 1969, com o fim de documentar as variedades cultas do português brasileiro de cinco grandes cidades : Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Recife. A pesquisa revela a grande disparidade entre a norma lingüística idealizada e a língua concretamente usada pelas camadas prestigiadas do Brasil.

A sociolingüística no Brasil também tem revelado que há uma interferência/cruzamento cada vez maior entre as variedades geográficas, sociais, estilísticas etc., propiciado pela migração cada vez mais crescente de brasileiros no território nacional, o que dificulta a identificação de dialetos regionais. A urbanização da população trouxe traços dos falares regionais para a região urbana. A comunicação eletrônica é causa da mistura de gêneros textuais e surgimento de novos gêneros típicos da Internet.

Essa pluralidade lingüística é bastante veiculada pela televisão, veículo de extrema influência no contexto social brasileiro. Historicamente o padrão lingüístico usado por apresentadores em telejornais constitui um padrão de pronúncia culta, o qual , por sua vez, reflete uma pronúncia pseudamente neutra, na verdade reflete as variedades da região sudeste.

Afirma Bagno (2002, p. 193) que mesmo a imprensa escrita reflete as formas lingüísticas “que caracterizam o verdadeiro português brasileiro culto escrito contemporâneo”.

Refere-se o autor ao processo de “democratização” do ensino a partir de 1970, o que acarretou uma significativa queda na qualidade do ensino público, já que a convivência com os alunos pobres levou as classes média e alta a transferir seus filhos para escolas particulares, motivando os governos comprometidos com a camada dominante ao descaso em relação à educação pública. As conseqüências desse processo se fazem notar hoje, quando as condições de ensino na escola publica são precárias. Há também o grande problema da

ausência de jovens na escola – no ano 2000, dos de 18-19 anos apenas 50,3% freqüentavam a escola e a cidade de São Paulo tinha aproximadamente 386.000 analfabetos com mais de 14 anos de idade. Este quadro explica o escasso acesso ao conhecimento ou uso da norma-padrão.

Ainda sobre a educação no Brasil se expressa Bagno (2002, p.197);

Apesar de tudo isso, é forçoso reconhecer que, desde a implantação da ciência lingüística no Brasil, na segunda metade do século XX, as perspectivas educacionais no que concerne à língua têm passado por muitas e fundas transformações positivas. Lentamente se vai reconhecendo, por exemplo, que a função primordial do ensino de língua na escola não é inculcar uma norma-padrão por meio da doutrina gramatical tradicional... (...) Já em 1998 o Ministério da Educação publicava os Parâmetros Curriculares Nacionais que (...) enfatizavam a necessidade de incentivar, na escola, a discussão da variação lingüística e da heterogeneidade conflituosa dos usos da língua; (...) a substituição do ensino gramatiquero por atividades de reflexão lingüística baseada na pesquisa da língua viva, falada e escrita etc. (...) Quanto ao êxito desse nova proposta de ensino da língua, resta esperar para ver o resultado do embate entre a ilusão de ascensão social supostamente outorgada pela “norma culta”, em sua recente inserção mercadológica como bem de consumo da moda, e o reconhecimento sereno das múltiplas variedades sociais e estilístico-individuais que conformam, concretamente, a língua materna dos brasileiros naquilo que é (...) a malha sutil e constantemente tecida, desfeita e retecida, de que é feita a volátil realidade do uso da língua nas filigranas da interação social.

No seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Bakhtin (2004) estuda, numa perspectiva marxista, como a ideologia determina a linguagem e se a língua é uma superestrutura.

Procede o autor à crítica a Saussure no seu conceito de língua. Bakhtin compartilha com Saussure a visão de língua como fato social, para atender às necessidades da comunicação, porém contrapõe-se à idéia saussureana de língua como objeto abstrato ideal, homogêneo e o desprezo às manifestações individuais (a fala). Para Bakhtin a fala tem um caráter social, não individual e está ligada às condições da comunicação que se ligam, por sua vez, às estruturas sociais.

Para Bakhtin a palavra é o espaço de confronto dos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua resultam dos conflitos de classe. Assim, a comunicação verbal resulta em

conflitos, relações de dominação. É pelos conflitos existentes em um mesmo sistema que Bakhtin se interessa; afirma que todo signo é ideológico e que a ideologia reflete as estruturas sociais. Desse modo, toda modificação da ideologia leva a uma modificação da língua. Afirma ser a variação inerente à língua e refletir variações sociais.

Afirma o autor ser a enunciação – palavra, frase ou seqüência de frases – de natureza social, portanto ideológica. A língua é para ele a expressão das relações e lutas sociais, veiculando essa luta e servindo de instrumento e de material.

Segundo Bakhtin:

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais.(...) A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica.(...) Separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às da comunicação social. (...) Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.*(...) a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. (BAKHTIN, 2004, p. 38)

Desse modo o autor afirma a palavra como objeto fundamental do estudo das ideologias. Essa importância atribuída à palavra se estende no trecho seguinte, página 41:

As características da palavra enquanto signo ideológico, tais como foram ressaltadas no primeiro capítulo, fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Referindo-se a Aristóteles ao afirmar que “o ser humano é um animal político”,

afirma Bagno (1998) que a sua abordagem da língua é de caráter político. No que tange ao preconceito lingüístico, afirma que é o único tipo de preconceito em relação ao qual a sociedade não se contrapõe, não combate. Contrariamente, o preconceito é alimentado pela mídia – oral, escrita e televisiva -, por manuais e pela gramática normativa.

O autor propõe-se apresentar a “mitologia do preconceito lingüístico” com a finalidade de encontrar formas de combatê-lo com frequência e na prática pedagógica.

Primeiro mito: “*A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.*” - Afirmando que estudiosos respeitados no País se equivocam quanto a esse mito, refere-se ao sociólogo Darcy Ribeiro, ao dizer que o Brasil, ainda que de bases bastante diferenciadas possui um povo homogêneo lingüística e culturalmente, é um dos povos mais integrados do planeta, e que falam um mesma língua, sem dialetos.

Bagno assevera que esse mito prejudica a educação, uma vez que ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe a norma lingüística, como se esta fosse comum a todos os brasileiros. Considera que, ainda que o português seja a língua falada pela maioria, essa língua apresenta muita diversidade e variabilidade, por várias razões: espaço territorial extenso – o que gera as diversidades geográficas, muitas das quais são extremamente estigmatizadas a depender da procedência do falante -, porém o grande fator é a distribuição de renda desigual – a pior do mundo - que gera o “abismo lingüístico” entre a maioria da população, que fala as variedades não-padrão do português brasileiro e a minoria que conhece a (suposta) variedade culta, ensinada na escola.

Expressando sua indignação, diz Bagno (2007, p.16):

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português, uma variedade de

português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal - por isso podemos chamá-los de sem-língua.

Refere-se a resultados de pesquisas que evidenciam as dificuldades vividas pelos falantes de variedades desprivilegiadas em compreender as mensagens veiculadas pelas instituições públicas, já que estas só se expressam em língua-padrão. Propõe que todos os brasileiros tenham acesso amplo e democrático a essa língua oficial que se restringe a apenas uma parcela da população e que exclui a maioria.

O autor menciona o trabalho feito por Stella Maris Bortoni-Ricardo “*Problemas de comunicação interdialeto*”, na periferia de Brasília o qual evidencia as dificuldades das classes desprestigiadas em compreender a linguagem dos órgãos públicos; desse modo, preocupa-se com as conseqüências danosas em acreditar-se que no Brasil há uma homogeneidade lingüística, já que assim nada se faz para resolver os problemas de comunicação decorrentes desse mito. (Ver o trabalho da autora no capítulo 6)

Assevera Bagno que é necessário que a escola e instituições educacionais e culturais reconheçam a verdadeira diversidade lingüística do Brasil, no sentido de planejarem políticas de ação eficazes para os segmentos sociais que falam as variedades não-padrão. É importante reconhecer as diferentes normas lingüísticas existentes para que a escola possa adotar uma prática coerente, já que, para muitos alunos a norma lingüística ensinada escolarmente é uma “língua estrangeira”.

Bagno refere-se ao reconhecimento da diversidade lingüística em território brasileiro por instituições educacionais oficiais. Cita os *Parâmetros curriculares nacionais*, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1998 e propõe que se faça algo compatível com o fato reconhecido:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de

uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.(Parâmetros curriculares nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 29. *apud* Bagno (2007, p.19).

Segundo mito: “*Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português*”. - Ao referir-se a esse mito, idéia ultrapassada e que reflete o espírito do colonizado, Bagno cita a coletânea *Língua Viva*, de Sérgio Nogueira Duarte, que reúne suas colunas publicadas no *Jornal do Brasil*. Contesta a afirmação feita por este de que o melhor português “*só pode ser em Portugal!*”(p.65), já que o autor não analisa a verdadeira língua viva usada no Brasil. Diz que:

Seria mais acertado dizer que se trata de uma análise “preconceituosa e desinformada” da língua falada e escrita por aqui. Mas não podemos culpar o autor, que é antes uma vítima do que propriamente um responsável por esse preconceito: ele está apenas exprimindo uma ideologia impregnada em nossa cultura há muito tempo. (...) É a mesma concepção torpe segundo a qual o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura – negativa – de raças, sendo que duas delas, a negra e a indígena, são “inferiores” à do branco europeu, por isso nosso “povinho” só pode ser o que é. Ora, há muito tempo a ciência destruiu o mito da raça pura, que é um conceito absurdo, sem nenhuma possibilidade de verificação na realidade de nenhum povo, por mais isolado que seja. (Bagno, 2007, p.20)

Relacionando com o tema acima, cita Arnaldo Niskier, presidente da Academia Brasileira de letras, que em artigo publicado na *Folha de São Paulo* (15/01/98) , afirma:

[...] pode-se registrar o fato, facilmente comprovável, de que nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa. [...] A classe dita culta mostra-se displicente em relação á língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo.

Refere-se ao Filólogo Cândido de Figueiredo no seu livro *O que se não deve dizer*” (1903), para provar que a postura preconceituosa se perpetua ao longo dos séculos. Nega que “brasileiro não sabe português” , afirmando tratar-se de crença transmitida historicamente pelo ensino de gramática na escola. Contrariamente, assevera que o português do Brasil é diferente do de Portugal; já possui uma gramática – regras de funcionamento –

cada vez mais diferente do português lusitano. Apresenta tais diferenças:

- a) de pronúncia: no português europeu há vogais e consoantes que não fazem parte no sistema fonético brasileiro. Exs: *uprar e dlibrar* (Portugal) para *operar e deliberar* (Brasil). Portugueses evitam hiatos em “a água”, introduzindo um [y] e pronunciando *ayágua*. Ao final de uma palavra em *s* e início com *c*, portugueses fundem as consoantes em uma só, pronunciada como *x*: “outros cinco”, realizado como *otruxinco*, realizações estranhas ao brasileiro.
- b) Os pronomes *o/a*, de construções como “eu o vi” e “eu a conheço”, nunca aparecem na fala de crianças brasileiras nem de não –alfabetizados e ocorre escassamente em fala de indivíduos cultos, o que demonstra serem exclusivos da língua escolar escrita. O uso pelas crianças é o de *me* e *te* “Ela me bateu”, “eu vou te pegar”, mas nunca usam *o/a*, que são substituídos por *ele/ela*: “Eu vou pegar ele”, “Eu vi ela”; não usam as formas *lo* e *la* como em “pegá-lo”, “vê-lo”. Mesmo na língua dos adultos escolarizados, esses pronomes só são usados em situações de uso informais.
- c) No vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de expressões.

Refere-se à reportagem da revista *Época* (14/06/99) sobre “A ciência de escrever bem”, e que dá, dentre outras, a seguinte orientação :

O uso do gerúndio empobrece o texto. Lembre que não existe gerúndio no português falado em Portugal.

Bagno critica a orientação de caráter neocolonialista e afirma ser uma inverdade a afirmação acima, já que existe o gerúndio no português europeu, como por exemplo no fado cantado por Amália Rodrigues, intitulado “Fado do ciúme”: “antes prefiro morrer /do que contigo viver/ *sabendo* que gostas dela.” Chama à atenção para o uso do *antes prefiro...do que*, indício de que os portugueses também “erram” ao usar o verbo *preferir*.

Assim como no Brasil, os portugueses também cometem seus “pecados” contra a gramática normativa: em Portugal, o plural de *tu* não é *vós*, como querem as gramáticas normativas. O plural é *vocês*. Os portugueses, porém usam *vosso/vossa* que só poderiam ser usados a *vós*: “Vocês trouxeram os *vossos* filhos?” Reitera o autor que são diferenças de uso da língua, não deficiência ou inferioridade. Nenhum dos dois é mais certo ou errado: são diferentes e atendem às necessidades lingüísticas das comunidades que os usam.

Terceiro mito: “*português é muito difícil*”. - essa afirmação reflete, segundo o autor, equivocada, já que o fato é que em decorrência de um ensino escolar baseado em uma norma

portuguesa não corresponde à língua falada no Brasil; daí acreditar-se na afirmação acima. Afirma que todo falante de uma língua *sabe* essa língua já que conhece intuitivamente e emprega com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.

Assevera o autor que se muitas pessoas afirmam que “português é difícil”, isso decorre de um ensino que não leva em conta o uso *brasileiro* do português. Dá como exemplo a regência verbal do verbo *assistir* seguido da preposição *a* exigida na norma clássica em frases como *Assisti ao filme*, que só é utilizada em sala de aula, já que no uso espontâneo o falante a exclui. Critica os jornais *A Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, que orientam, através de seus manuais de redação, que o verbo *assistir* deve vir obrigatoriamente seguido da preposição *a*. Cita o livro de Sírío Possenti, Professor da UNICAMP, onde o autor classifica a regência “assistir a” como um *arcaísmo*, mas que continua sendo cobrada no ensino escolar.

O autor critica o ensino tradicional cujos professores não chamam à atenção dos alunos para o mais importante, não desenvolve as habilidades de expressão daqueles mas os acumulam de regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes. Reitera que a idéia de que “português é muito difícil” é mais uma forma de perpetuar-se o privilégio de determinadas classes sociais.:

[...] Sustentar que “português é muito difícil” é cavar uma profunda trincheira entre os poucos que “sabem a língua” e a massa enorme de “asnos” (termo usado por Luiz Antonio Sacconi em seu livro *Não erre mais!*) que necessitam, assim, do “auxílio” indispensável daqueles “mestres” para saltar com segurança por sobre o abismo da ignorância. [...] não é a “língua” que tem armadilhas, mas sim a *gramática normativa tradicional*, que as inventa precisamente para justificar sua existência e para nos convencer de que ela é indispensável. (BAGNO, 2007., p. 38-39)

Quarto mito: “As pessoas sem instrução falam tudo errado.” - Bagno rebate essa afirmação, argumentando que qualquer manifestação lingüística que não reflita o que é veiculado pela escola, pela gramática e o que esteja dicionarizado é considerada “errada”,

“deficiente” etc. Apresentando aspectos fonéticos de variedades não-padrão tais como em *Cráudia, chicrete, praça, broco, pranta*, justifica-os como fenômeno normal que contribuiu para a formação da língua portuguesa- padrão. Esse fenômeno, o *rotacismo*, continua vivo na variedade do português não-padrão porque há uma tendência normal e inerente à língua que se manifesta com maior liberdade. Remonta aqui ao preconceito social, já que o problema nessa variedade recai sobre *quem fala o quê*. Denuncia que o preconceito no Brasil ocorre também em relação à fala de determinadas regiões, como a fala nordestina, retratada nas telenovelas como pertencente a um falante grotesco, atrasado, objeto de riso e escárnio. Para evidenciar que a fala nordestina não comporta a pecha que lhe atribuem, e para mostrar que se trata de uma forma de exclusão, faz uma comparação. Na pronúncia do Sudeste a consoante /t/ é palatalizada diante de [i], como em *tcheco* ou *titia* e não é objeto de chacota. Já na pronúncia de um nordestino, que ao dizer a palavra escrita *oito* como [oytsu] é estigmatizado porque falou “errado”. Diz então que>

Porque o que está em jogo aqui não é a língua mas *a pessoa* que fala essa língua e a *região geográfica* onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim...(...) Ora, faça-me o favor, Rede Globo!.(BAGNO, 2007, p.47)

Quinto mito: “*O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão.*” -

Afirmando não ter esse mito nenhuma fundamentação científica, explica que a idéia decorre do fato de no Maranhão um aspecto coincidir com o português de Portugal: o uso regular do pronome *tu*, seguido de formas verbais terminadas em *s*, de acordo com a norma-padrão – *tu vais, tu dizes* -, enquanto que na maior parte do Brasil, devido a uma reorganização do sistema pronominal, o pronome *tu* foi substituído por *você*. Ainda que o português falado em São Luís do Maranhão, em Belém do Pará ou em Florianópolis conserve o pronome *tu* com as conjugações verbais portuguesas – devido à massiva imigração de açorianos no período colonial -, é preciso atentar para o fato de que os maranhenses também dizem “*Este é um*

bom livro para ti ler”, em lugar da forma “correta” *para tu leres*. Atribui-se ao *ti* a função de sujeito, tal como se a atribui ao pronome *mim*, em várias classes sociais, quando antecedido de preposição *para* e seguido de verbo no infinitivo: *Para mim fazer isso vou precisar de sua ajuda*.

Enfatiza o autor que toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade que a utiliza e que resulta de um processo histórico, assim como o português de São Paulo, com características “italianizantes”, devido à imigração italiana, ou os castelhanismos na fala dos gaúchos, devido ao contato cultural com argentinos e uruguaios.

Referindo-se às pesquisas sociolingüísticas feitas por pesquisadores do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), confirma que as pessoas de classes cultas de qualquer região dominam melhor a norma culta que os de classes não-cultas. Refere-se ao acervo gravado da fala urbana culta o qual confirma, apesar das variações regionais, que há uma norma urbana culta geral brasileira. Diz estar essa norma descrita em seis volumes da *Gramática do Português Falado*, obra coletiva de investigação de lingüistas de diferentes regiões brasileiras, publicada pela Editora da UNICAMP.

Diz o autor:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte de preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive. (BAGNO, 2007, p.51)

Sexto mito: “*O certo é falar assim porque se escreve assim.*” - Bagno assegura que há uma tendência – preconceituosa – a, no ensino da língua, a obrigar o aluno a pronunciar da forma como se escreve, considerando essa a única forma “certa” de falar. Refere-se

criticamente às gramáticas e livros didáticos que corrigem a fala do aluno ao dizer *muleque*, *bêjo*, *minino*, *bisôro*, tentando ignorar a variação existente. Na verdade o que ocorre é uma monotongação, fenômeno que já atinge até a norma urbana culta. Outro caso é a afirmação pelas gramáticas da vitalidade da [l] em final de sílaba, quando estudos atestam a realização da consoante lateral como /w/. Reconhece ser necessário um ensino da escrita de acordo com o padrão oficial, porém desde que não se tente criar uma língua “artificial”; diz que seria mais justo explicar ao aluno que ele pode realizar *bunito* ou *bonito*, mas que só pode escrever “bonito” já que é necessária uma ortografia única para a intercompreensão grupal. Afirmo o autor que não há em qualquer lugar do mundo uma ortografia que reproduza a fala com fidelidade e que a escrita é uma tentativa de representação; que a língua escrita por ser artificial exige memorização, exercício, obedece a regras fixas e tem uma tendência conservadora. A língua falada, contrariamente, é importante para o estudo científico por ser nela que ocorrem as variações e mudanças que transformam a língua. Apresenta os conteúdos veiculados na escola, no livro didático e nas gramáticas como fora da realidade da língua escrita, já que afirmam que os pronomes –sujeitos de segunda pessoa são *tu* e *vós*, que *você* é uma forma de tratamento, que a mesóclise (*dar-vo-lo-ei*, *amar-nos-emos*) ainda é uma opção na colocação pronominal no Brasil. Relembra que o aprendizado da língua falada precede o da língua escrita e que o surgimento da gramática se deu com o fim de estudarem-se as regras da língua escrita para preservar as formas “corretas” da língua literária. Assim, para a gramática tradicional só a norma literária deve ser chamada de “língua portuguesa” e esta deve servir como referência para as variedades do português de qualquer parte do mundo, de qualquer classe social e momento histórico.

Oitavo mito: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Bagno, citando Mário Perini, diz que tal declaração é um mito já que nada evidencia isso, do contrário todos os gramáticos seriam grandes escritores e vice versa. Grandes escritores

brasileiros como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis sempre negaram dominar a gramática e a qualidade de suas obras é inquestionável.

Reitera o autor que as gramáticas foram criadas para fixar como “regras” as manifestações lingüísticas oriundas de escritores tidos como padrão a ser imitado. Assevera, desse modo, que a gramática normativa é que decorre da língua, é subordinada a ela; como decorrência de a gramática ter passado a instrumento de controle, criou-se a idéia de que falantes e escritores necessitam da gramática. Assim, concebe-se que o que não está na gramática normativa não é português. Insiste Bagno que a gramática normativa não garante a existência de um padrão lingüístico uniforme. Diz:

Esse padrão lingüístico (que pode chegar a certo grau de uniformidade, mas nunca será totalmente uniforme, pois é usado por seres humanos que nunca hão de ser criaturas física, psicológica e socialmente idênticas), como já dissemos, existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que o descrevam. (BAGNO, 2007, p. 66)

Oitavo mito: “*O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.*” Para negar esse mito, o autor argumenta : se dominar a norma culta constituísse uma forma de ascender socialmente, os professores de língua portuguesa ocupariam o mais alto lugar na pirâmide social, política e econômica do Brasil. Contrariamente, os professores referidos são os mais mal pagos do País. Assevera enfaticamente que o domínio da norma culta de nada serve aos desdentados, despossuídos de casa, água encanada, luz elétrica , que não tenham acesso às novas tecnologias, aos bons empregos, que não participem conscientemente das decisões políticas. Expressa-se Bagno:

O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer.(...) Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana.(...) A violência urbana está intimamente ligada a uma situação social de profunda injustiça, que dá ao Brasil, como eu já disse, o triste segundo lugar entre os países com a pior

distribuição de renda de todo o mundo, perdendo apenas para Botswana, um país africano desértico, muito menor e muito menos desenvolvido.(BAGNO, 2007, p.70)

Conclui Bagno que não se trata de dotar-se um “sem-língua padrão” da variedade culta, mas sim da transformação da sociedade , uma vez que viver numa “estrutura social cuja existência mesma *exige desigualdades sociais profundas*, será hipocrisia qualquer tentativa de promover a ascensão social dos marginalizados. Radicaliza sua crítica afirmando que não vale a pena promover a ascensão social para qualquer pessoa na sociedade brasileira atual. Desenha o quadro dos que detêm o poder no Brasil: falantes(alguns) da norma culta , “homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste.”(Op. Cit., p.72)

No segundo capítulo da referida obra, o autor atribui a perpetuação do preconceito lingüístico a quatro causas: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino, os livros didáticos e os comandos paragramaticais. Explica como procedem: a prática de ensino, que se baseia na gramática tradicional, alimenta a indústria do livro didático cujos autores buscam na gramática tradicional suas concepções sobre a língua.

O autor ressalta que os preconceitos dominam de tal modo a mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas integram a nossa própria visão de mundo. Propõe que se faça um trabalho árduo e contínuo de conscientização para que se desmascarem os mecanismos que compõem o preconceito lingüístico. Lamenta pelo preconceito exercido de uma pessoa para outra mas principalmente contra si mesma, cuja consequência é crer-se inferior aos que dominam a norma padrão e crer que “não sabem português”.

Bagno explica o que chama de *comandos paragramaticais*: livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de televisão e rádio, CD-ROMS etc. O perigo representado por tais comandos consiste na conservação da idéia de que “português é muito difícil”.

Para evidenciar o preconceito lingüístico e social, cita trecho de obra de Napoleão Mendes de Almeida, autor de gramática, que critica a “língua de cozinheiras” e de “infelizes caipiras”.

Os delinqüentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro mote para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. (ALMEIDA, *apud* BAGNO, 2007, p.79)

Refere-se ao também autor de gramática normativa, Luiz Antonio Sacconi, em cuja obra se encontram declarações preconceituosas em relação a muitos segmentos sociais:

Costumo dizer que algarismo romano é como vizinho: devemos evitá-lo tanto quanto possível.(p.65).[...] Leu-se, porém, num jornal: “Martins é quase um octagenário”. Certamente, quem escreveu isso estaria bem para lá disso...(p.68) [...] Na Bahia, porém, na sempre formidável Bahia, as pessoas se acordam. O mais interessante é que se acordam e vão direto à praia...(p.73).

Refere-se ainda ao mesmo autor, atribuindo-lhe total ignorância sobre lingüística, sociolingüística e história da língua, o que o leva a afirmar que determinadas variantes lingüísticas seriam originadas da influência negra na Bahia, quando o fenômeno é comum em outras partes do Brasil cuja presença negra foi mínima, além da falta de base científica para analisar as línguas indígenas:

Alguns preferem usar *taio*, no lugar de *talho*, transformando o *lh* em *i*, fato comum em certas regiões do País, mormente naquelas que receberam influência do elemento africano (p.32).[...]Em algumas regiões do Brasil (na Bahia, principalmente), o *d* dos gerúndios não soa. Dizem, então: *correno*, *andano*, *caíno*, em vez de *correndo*, *andando*, *caindo*. Trata-se de um caso típico de influência africana, que a Bahia recebeu enormemente. Também ao elemento negro devemos o fato de pronunciarmos muitas vezes:

- a) os infinitivos sem o *r* final (casá, vende, menti);
- b) apenas é o *el* tônico final (pape, ané, coroné);
- c) *tamém* (em vez de *também*), *fulô* (em vez de *flor*), *sinhô*, *sinhá* (em vez de *senhor*, *senhora*), *fedô* (em vez de *fedor*) etc.
- d) *muié* (em vez de *mulher*), *paiaço* (em vez de *palhaço*) (SACCONI, 1998,p.38)

Explica Sacconi que na região do rio Tietê, por onde passaram os bandeirantes, troca-se o *l* pelo *r* (arto, iguar), por influência dos indígenas que só conheciam o som *rê*

brando (caro, barato); os bandeirantes passaram a imitá-los com o fim de se aproximarem deles e hoje há o hábito de trocar-se o *l* pelo *r*, fenômeno denominado *rotacismo*.

Considerando um disparate científico a afirmação de que o rotacismo resultou da imitação pelos bandeirantes, do falar indígena, já que os bandeirantes não falavam português e sim a *língua geral ou nheengatu*, língua de base tupi, de intercuro para as diferentes tribos indígenas. A explicação, segundo Bagno, para o rotacismo, é que as consoantes líquidas /l/ e /r/, devido à semelhança articulatória tendem a substituir-se uma à outra; assim, do árabe AL-MAKHAZAN surgiu o português *armazém*. Bagno apresenta as formas *aluguel* e *aluguer*, que coexistem na língua culta; o português *papel* originou-se do provençal *papér* (e este do grego *papyros*). A forma do português medieval *flor* tinha uma variante *frol*, cujo plural, *fróes*, sobreviveu como nome de família.

Bagno afirma sobre a vocalização do /λ/, graficamente representado por lh, que tal fenômeno está presente na evolução do francês e representado em diferentes variedades do castelhano faladas na Espanha, América Central e do Sul. Portanto, não se trata de influência negra ou baiana; esse fenômeno existe em todas as variedades do não-padrão do português brasileiro.

A assimilação do -nd> -nn-> -n-, principalmente nos gerúndios, é verificada no dialeto de Nápoles(sul da Itália), o que nega a hipótese de influência negra ou baiana. Outro fato lingüístico no português de quase todo o Brasil é a vocalização do /l/, que é pronunciado como um /w/.

Assim, a vocalização do /λ/, a assimilação -nd> -nn-> -n- e o rotacismo, que são caracterizadores das variedades não-padrão (principalmente rurais) do português do Brasil, são objeto de estigmatização por parte de falantes de variedades urbanas.

Referindo-se aos *comandos paragramaticais* – livros, colunas de jornais e revistas, programas de rádio e televisão que servem para tirar dúvidas sobre o falar e o escrever e que,

na verdade, está eivado de preconceito -, Bagno tece críticas a uma coluna jornalística denominada “Dicas de Português”, assinada por Dad Squarisi, publicada no *Diário de Pernambuco* (15/11/98), que afirma ser o Brasil “capiau” e terra de caipiras que falam caipirês. (v. BAGNO, 2007, p. 94-96). Refere-se também ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que, à mesma época, em visita a Portugal, afirma serem os brasileiros “caipiras”, declaração infeliz e desastrosa, segundo o autor.

Bagno evidencia o extremo preconceito da visão tradicionalista, que “vê a língua como um objeto descontextualizado, inerte, congelado, morto, fora do tempo, fora do espaço, independente das pessoas que a falam”.

No capítulo III, o autor, com a finalidade de levar o leitor a uma “desconstrução do preconceito lingüístico”, apresenta razões para se combater tal preconceito.

Reconhecendo que, diante da crise no ensino da língua portuguesa no Brasil, professores, orientados por textos científicos, já não utilizam a gramática como única fonte de orientação para os fenômenos lingüísticos, porém carecem de outros instrumentos didáticos para substituir ou complementar as gramáticas tradicionais. Uma grande parcela afirma que deve ser a norma culta o objeto de ensino em classe. É nesse ponto que Bagno questiona o sentido e o local onde se encontra tal *norma culta*. A seguir observa que o domínio da *norma culta* é restrito a poucas pessoas no Brasil, por razões de ordem política, social, econômica e cultural, do mesmo modo que só uma minoria tem direito a alimentação, saúde, educação, habitação, transporte etc. no Brasil. Cita três problemas que envolvem esse aspecto:

- a) a grande quantidade de analfabetos (18 a 20 milhões) com mais de 15 anos de idade e os milhões de crianças sem ir à escola. São, aproximadamente 45 milhões de semi-analfabetos, totalizando, entre analfabetos plenos e funcionais, 60 milhões de brasileiros. Dentre 175 países, segundo a ONU, o Brasil ocupa o 93º lugar em índice de escolarização. Comparando-se com a China, maior que o Brasil e com uma

população de 1,2 bilhão de habitantes, tem 6% de analfabetos, enquanto o Brasil tem 18,4%. O autor argumenta, lembrando que a norma culta está tradicionalmente vinculada à língua escrita, e que diante dessa quantidade altíssima de analfabetos, lamentar a corrupção da norma culta é no mínimo uma atitude cínica.

- b) Devido a fatores de ordem histórica e cultural, as pessoas alfabetizadas, na sua maioria, não desenvolvem suas habilidades lingüísticas com base na norma culta. Afirma não ser cultural no Brasil, nas classes alfabetizadas, o hábito da leitura e da escrita. Critica o ensino tradicional, já que não incentiva o uso das habilidades lingüísticas do educando, porque não o deixa expressar-se livremente para depois proceder-se à correção da sua fala ou escrita mas, contrariamente, assume atitude corretiva diante da expressão natural do aluno. Bagno atribui, portanto, como uma das causas do fracasso escolar, a metodologia e a variedade em que se ensina o que se chama de língua portuguesa.

- c) O problema relativo ao termo *norma culta*, usado tradicionalmente para denominar uma modalidade não correspondente à língua efetivamente usada por pessoas cultas no Brasil, hoje, mas que corresponde a “um *ideal* lingüístico inspirado no português de Portugal, nas opções estilísticas dos grandes escritores do passado, nas regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina”.(BAGNO, 2007, p. 108) O autor comenta a proibição pela norma culta de iniciar-se um período com o pronome oblíquo (*Me faça um favor*), justificando com argumento de que em Portugal não se fala assim, o que acha injusto e incoerente. Dá outro exemplo de disparidade entre norma culta *real* e norma culta *ideal*, que é a afirmação do gramático Rocha Lima, na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*(p.15):

Em extensas faixas do Brasil, e especialmente no Rio de Janeiro, a consoante / l /, quando em final de sílaba, apresenta uma pronúncia “relaxada”, que a aproxima da semivogal / w /. Este fato faz que desapareçam oposições como as de mal e mau, alto e auto, servil e serviu – **oposições que a língua culta procura cuidadosamente observar.**[grifo de BAGNO]

Rebatendo as palavras do gramático, afirma Bagno que é suficiente escutar locutores de rádio, apresentadores de telejornais e professores universitários para perceber a falta de embasamento científico de Rocha Lima. Assevera que no acervo de gravações do Projeto NURC (Norma Urbana Culta) não há essa “preocupação” em distinguir as duas pronúncias. A pronúncia do L como / l / e não como / w / só existe na fala de pessoas bastante idosas ou de variedades do português como a gaúcha. Afirma ser necessário distinguir a *verdadeira norma culta* usada pela classe culta no Brasil e aquilo que os não-especialistas em Lingüística, de visão conservadora e prescritiva denominam “norma culta”. Diz que a diferença entre o conceito sociolingüístico de norma culta e a idéia vaga e preconceituosa de “língua culta” surge porque os defensores da gramática tradicional não acompanham os avanços da ciência da linguagem. Exemplifica o que afirma com o livro *Com Todas as Letras*, de Eduardo Martins (1999), cujos títulos consultados pelo autor não são de caráter científico especializado: 10 são *comandos paragramaticais* (Manual de Redação e Estilo do Jornal *O Estado de São Paulo*, de autoria do mesmo autor; 11 são dicionários de língua e/ou regências verbais e nominais, obra que não segue os critérios da lexicografia contemporânea e 5 gramáticas normativas.

Bagno propõe, para distinguir o *ideal* do *real*, que se busque identificar e descrever a língua efetivamente falada e escrita pelas classes cultas do Brasil. Diz que é um trabalho que já está sendo feito mas cujos resultados são de difícil acesso á maioria das pessoas, por ser escrito em linguagem técnica e que, logicamente, recorre a diferentes modelos teóricos. Assevera ser necessário escrever uma *gramática da norma culta brasileira* em linguagem simples, de forma clara, que sirva de forma didática a professores, alunos e falantes de modo

geral, para que se possa desvencilhar do conceito de uma norma abstrata, *cultuada* segundo concepções lingüisticamente preconceituosas.

O autor propõe, enquanto essa gramática não chega, que se combata o preconceito lingüístico da seguinte maneira:

a) mudando-se de atitude, ou seja, sendo ou não professor, elevar o grau de autoestima lingüística através da não aceitação de argumentos tais como o de que “brasileiro não sabe português”, que os falantes das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”, isto é, impor-se como falantes competentes da língua materna e, diante de um *comando paragramatical* ter uma postura crítica filtrando informações úteis e rechaçando o que seja preconceito e intolerância.

Cabe ao professor refletir sobre a doutrina gramatical normativa e questionar a validade de suas explicações, embasando-se, inclusive, em seu saber lingüístico valorizado. Assumindo essa postura reflexiva o professor deve buscar na investigação a atualização de seus conhecimentos pela leitura de obras científicas – ligadas às ciências da linguagem –, de revistas especializadas, pela frequência a cursos em universidades, participando de congressos etc.

É importante, segundo Bagno, que o professor passe a pesquisador em sala de aula; que descubra métodos inteligentes para que o aluno deduzam as regras em “textos vivos, coerentes, bem construídos, interessantes, tanto de língua escrita como de língua falada”.

Relembra o autor que a língua é viva e por isso “*é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*”. Por isso o professor de português não deve ter medo de dar aula, já que toda ciência é um trabalho contínuo, uma “obra aberta”. Cita Mário Perini para aconselhar a nova postura teórica e prática do professor de língua portuguesa.

não há razão para que o professor de gramática seja dispensado da formação científica que se exige de um professor de biologia ou de

psicologia.[...] É definitivamente necessário começar a conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante. (PERINI, p. 16-7)

Dando continuidade à orientação no sentido de “romper o círculo vicioso do preconceito lingüístico”, Bagno propõe que se busque saber o que se pretende alcançar na prática em classe. Critica os métodos tradicionais no ensino de português, ou seja, o esforço para que o aluno memorize todas as classes de palavras, identifique os termos da oração, classifique as orações, memorize definições de sujeito, verbo, objeto etc. Afirma que cabe ao professor de língua dominar esses conhecimentos mas não os alunos; assim, cabe ao professor esforçar-se para encontrar novas formas de fazer dos alunos bons usuários da sua língua.

Comentando a proposta de Sírío Possenti no seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, diz que a reação de algumas pessoas é a de que é necessário o ensino da nomenclatura tradicional, análise sintática etc., já que esses assuntos serão cobrados do aluno no vestibular. Responde o autor com a proposta de que os professores devem pressionar - por cartas à imprensa, associações, sindicatos – para que as provas de vestibular substituam as velhas concepções de língua e se baseiem na ciência da linguagem.

Quanto à ortografia oficial, relembra ser um produto político que resulta de negociações e pressões de natureza econômica e ideológica . Ao comentar o conceito de “erro”, afirma que ninguém comete erro ao falar sua língua; cita Perini (1997, p.11) para afirmar que o conhecimento pelo falante da sua língua é complexo, exato e seguro. Reitera que não se deve confundir português com ortografia oficial. A língua escrita é uma tentativa de representação da fala e essa representação será feita pelo usuário da escrita ao escrever sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico. Diz que o que é considerado erro ou desvio pela gramática tradicional pode ser explicado científica e logicamente.

Bagno relembra que a ortografia oficial é

fruto de um decreto, de um ato institucional por parte do governo, e fica

muitas vezes sujeita aos gostos pessoais ou às interpretações dos fenômenos lingüísticos por parte dos filólogos que ajudam a estabelecê-la.[...] Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar”, “de transmitir idéias” – mito que as modernas correntes da lingüística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de *ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento*. Ao lado dele, também existe o mito de que a escrita tem o objetivo de “difundir as idéias”. No entanto, uma simples investigação histórica mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou, e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso.(BAGNO, 2007, p.132-33)

Para subverter o preconceito lingüístico, segue Bagno afirmando que o preconceito lingüístico existe e só desaparecerá quando houver uma transformação total da sociedade brasileira que, “para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização”(p.140) . Orienta os professores no sentido de sabotarem o preconceito lingüístico através das seguintes atitudes:

- a) adquirindo formação de cientista e assim produzir seu próprio conhecimento lingüístico teórico e prático;
- b) proceder a uma análise da prática em sala de aula, tecendo críticas aos aspectos incoerentes da gramática que o professor seja obrigado a ensinar
- c) apresentar a pais e diretores de escola os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, para afirmar a renovação do ensino da língua portuguesa.
- d) ter uma nova postura, adotando as noções que Bagno apresenta, denominadas de DEZ CISÕES:

DEZ CISÕES – para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso

- 1) Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Entre os 3 e 4 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua. Sendo assim,
- 2) Aceitar a idéia de que *não existe erro de português*. Existem diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.
- 3) Não confundir erro de português (que, afinal, não existe) com simples erro de ortografia. A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra. Em 1899 as pessoas estudavam *psychologia* e história do *Egypto*; em 1999 elas estudam psicologia e história do Egito. Línguas que não têm escrita nem por isso deixam de ter sua gramática.

- 4) Reconhecer que tudo o que a Gramática Tradicional chama de erro é na verdade um fenômeno que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. Se milhões de pessoas (cultas inclusive) estão optando por um uso que difere da regra prescrita nas gramáticas normativas é porque há alguma regra nova sobrepondo-se à antiga. Assim, o problema está com a regra tradicional, e não com as pessoas, que são falantes nativos e perfeitamente competentes de sua língua. Nada é por acaso.
- 5) Conscientizar-se de que toda língua muda e varia. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua. Um exemplo: no português medieval existia um verbo *leixar* (que aparece até na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel). Com o tempo, esse verbo foi sendo pronunciado deixar, porque [d] e [l] são consoantes aparentadas, o que permitiu a troca de uma pela outra. Hoje quem pronunciar *leixar* vai estar cometendo um “erro” vai ser acusado de *desleixo*), muito embora essa forma seja mais próxima da origem latina, *laxare* (compare-se, por exemplo, o francês *laisser* e o italiano *lasciare*). Por isso é bom evitar classificar algum fenômeno gramatical de “erro”: ele pode ser, na verdade, um indício do que será a língua no futuro.
- 6) Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente VAI, isto é, segue seu rumo, prossegue em sua evolução, em sua transformação, que não pode ser detida(a não ser com a eliminação física de todos os seus falantes)
- 7) Respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque
- 8) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. Para os falantes de português, por exemplo, a diferença entre ser e estar é fundamental: *eu estou infeliz* é radicalmente diferente, para nós de *eu sou infeliz*. Ora, línguas como o inglês, o francês e o alemão têm um único verbo para exprimir as duas coisas. Outras, como o russo, não têm verbo nenhum, dizendo algo assim como : *Eu – infeliz* (o russo, na escrita, usa mesmo um travessão onde nós inserimos um verbo de ligação) . Assim,
- 9) Uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é o professor de TUDO. (Alguém já me disse que talvez por isso o professor de português devesse receber um salário igual à soma dos salários de todos os outros professores!)
- 10) Ensinar bem é ensinar para o bem.. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada

ano letivo este indivíduo poderá comemorar a *volta às aulas*, em vez de lamentar a *volta às jaulas*!

Em relação aos mitos acima apresentados por Bagno, escreve o filósofo Olavo de Carvalho o texto *Quem Come Quem*, centrado em referências literárias e com o fim de rebater a visão do lingüista.

Inicia referindo-se à “obsessão pela identidade nacional na cultura brasileira” que procura se afastar da “raiz autêntica lusitana” e cujo efeito é “a necessidade de tomarem emprestada (os brasileiros) a seiva alheia, francesa ou americana, tornando-se assim tal autenticidade uma caricatura do estrangeiro.” Parafraseando Jean Piaget, diz que quando “o coelho come alface, é a alface que vira coelho, não o contrário”, para afirmar que Machado de Assis, ao criar “a fórmula inédita das *Memórias Póstumas* em **português castiço**³⁷, fez mais pela brasilidade do romance do que os “imitadores de Zola narrando histórias de escravos com sintaxe de cangaceiro”(Carvalho, 1999, p.1-2).

Cabe observar que, nas quatro primeiras linhas do parágrafo acima, o saudosismo do autor em relação à tradição linguística não explica o que é autêntico no processo de transformação do latim às línguas românicas, já que afirma “a nossa raiz autêntica lusitana” e ignora as demais línguas coexistentes desde a origem do Brasil. Também quando diz: “recusando-nos a desenvolver formas e estilos a partir de uma tradição linguística própria, não nos resta alternativa senão rebaixar-nos a fornecedores de matéria-prima.”, em que não explica o porquê de subordinar-se o português brasileiro a outras línguas hegemônicas.

Observa-se no texto de Carvalho uma tendência ao preciosismo lingüístico, ao preconceito e uma apologia à cultura lusitana que perpassa todo o texto, rechaçando sempre o caráter regional, local da brasilidade.

Asseverando que “só povos complexados preocupam-se com a própria identidade”,

³⁷ Grifo nosso.

diz que o erro do brasileiro está em “três fontes de engano”. Primeira: revoltar-se contra o dominador errado e curvar-se ao império anglófono, “numa pretensa busca de independência que é um disfarce para encobrir nosso compulsivo puxa-saquismo, nossa devoção ao poder mais forte...”. Embora contraditório porque sendo purista utiliza-se aqui de um vulgarismo “puxa-saquismo”, concorda-se com Carvalho neste último aspecto, o de subordinação à língua anglo-saxônica, tendência perniciosa e bastante evidente em todo o País (v. conclusão).

Segundo: “acreditar-se demais na mágica besta do popular, do local, do costumeiro e corriqueiro”. “Achamos que falando de coisinhas do nosso dia a dia e imitando a fala do povo (automacaquice linguística) seremos nacionais...” Observa-se aqui novamente flagrante preciosista e desrespeito pela fala popular ou cinismo escancarado por parte do filósofo.

Terceiro: confusão (que o brasileiro faz) entre o universal e o atual. Critica a participação freqüente dos brasileiros nos debates entre os povos mais ricos e mais cultos.(!)...Conclama os brasileiros a buscarem os tesouros culturais da antiguidade greco-romana, da cristandade medieval, dos povos orientais e deixar de lado a influência cultural euro-ianque. Diz :

Quem nos arrebatou o privilégio de desfrutar diretamente de uma herança que não pertence só aos povos ricos e que os povos ricos tantas vezes desprezaram, traíram, aviltaram e perderam? Quem nos assegura que a linha de evolução intelectual da Europa moderna foi a única ou a melhor possível que poderia ter-se desenvolvido a partir do legado medieval e antigo? Por que embarcar na paralisante suposição apriorística de que não podemos descobrir aí novos e inéditos desenvolvimentos?(...) Não fomos nós que caímos na esparrela de abdicar de uma herança que nos pertence. Os portugueses, inferiorizados por não acompanhar *pari passu* o pensamento moderno, saltaram três séculos sobre a ilusão mecanicista cujo prestígio só fez atrasar o desenvolvimento das ciências e inspirar, na política, os frutos mais letais do estatismo centralizador. (...) Continuamos imitando servilmente Portugal, iludidos pelo dogma de que o presente abrange todo o passado, recusamo-nos a receber o legado das grandes épocas ...barrando nosso acesso a uma verdadeira universalidade e continuamos na falsa alternativa cíclica do estrangeirismo e do localismo, ora em formato puro ora ressurgida sob o disfarce do elitismo e do populismo. (p.3-4)

Afirma reincidir nesse engano o livro de Marcos Bagno, *Preconceito Lingüístico*, ao “assumir a defesa do mais entrópico *laissez-faire* gramatical contra toda tentativa de conservar a unidade da norma culta, abominada como mecanismo de exclusão social e opressão dos pobrezinhos”.(p 4)

No que tange à citação acima, reconhece-se a pertinência da crítica à xenofilia histórica brasileira, contudo percebe-se uma contradição no discurso do autor que combate a influência européia mas defende a presença lusa na cultura brasileira em detrimento dos valores locais; o saudosismo é também reincidente em suas palavras. Tenta confundir a opinião pública sobre a postura dos lingüistas e, o mais grave, ironiza com o termo “pobrezinhos”, para referir-se à classe subalterna.

Alvarez (apud BAGNO 2002, p.201), em seu artigo intitulado *Sociedade, Norma e Poder*, procede à análise dos conceitos do termo “norma”: a) a norma como “modelo real de comportamento ou o que é regular ou modelarmente feito por membros de uma população” e b) norma “como padrão prescrito, o que é considerado ser, em uma dada população, a coisa a fazer”.(GILBERT, 1996, p. 524)

Diz o autor que desde o surgimento da sociologia como um conhecimento que visava a ser científico, em final do século XIX, percebeu-se que os dois sentidos acima se mesclavam, porquanto se há regularidades na sociedade, tais regularidades se constituem em ação entre indivíduos, grupos ou classes e essa ação é reguladora e prescritiva. Assim, percebe-se a partir desse ângulo, que as regularidades constatadas na vida social resultam da ação consciente dos agentes sociais que adotam determinadas regularidades como prescrições a serem seguidas.

Citando Émile Durkheim, para o qual o fato social é o objeto prioritário da sociologia, e o define como “modos coletivos de agir, de pensar e de sentir que, dotados de regularidade, exercem sobre o indivíduo um poder coercitivo”, Alvarez o compara à noção de norma

social. Segundo Durkheim, os indivíduos percebem essas condutas como exteriores:

Quando desempenho a minha obrigação de irmão, esposo ou cidadão, quando satisfaço os compromissos que contraí, cumpro deveres que estão definidos, para além de mim e dos meus atos, no direito e nos costumes. Mesmo quando eles estão de acordo com os meus próprios sentimentos e lhes sinto interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva, pois não foram estabelecidos por mim, mas sim recebidos através da educação.(...) (Durkheim, 1978, *apud* ALVAREZ, p. 87)

Assim, a exterioridade é, para Durkheim, uma das características fundamentais das normas sociais, já que impõem formas de agir, pensar e sentir que existem dissociadas das consciências individuais. Outra característica é o seu caráter coercitivo, já que “os tipos de conduta ou de pensamento prescritos pelas normas sociais são dotados de poder coercitivo através do qual se impõem aos indivíduos.” De acordo com tais parâmetros, a linguagem poderia ser analisada como uma norma social. Assim, a linguagem seria exterior e objetiva e, por outro lado seria dotada de força coercitiva, já que impõe ao indivíduo essa existência objetiva. Alvarez ilustra com o exemplo da criança de classe média que seria persuadida a usar o padrão lingüístico e sofreria vários tipos de represália ao transgredir as normas da linguagem culta.

Alvarez sintetiza que, para Durkheim, as normas sociais prescrevem formas de os indivíduos agirem, e pensarem, as quais são oriundas do exterior do indivíduo. A coação das normas variam da desaprovação às formas violentas e institucionalizadas de punição. O essencial para Durkheim é a submissão do indivíduo a tais normas de conduta, sem as quais a vida em sociedade estaria ameaçada. Desse modo, Durkheim instaura na Sociologia a preocupação com o papel das normas sociais na manutenção da coesão social. Alvarez observa que tal modo de pensar a sociedade subestima os conflitos e lutas em torno da criação e preservação das normas sociais. Cita Max Weber que, contrariamente, enfatiza o caráter conflitual da vida em sociedade.

Weber pensa a sociedade através da ação dos agentes sociais. Assim, as normas não podem ser vistas como padrões coletivos mas como formas estabilizadas de orientação das

ações dos agentes individuais. É a chamada sociologia da ação orientada por normas e que se opõe à ação orientada por resultados.

Observa Alvarez que a teoria social contemporânea desenvolve as reflexões dos dois sociólogos, ao reproduzir a contraposição entre teorias que enfatizam por um lado traços exteriores e coercitivos das normas coletivas para produzir a ordem social e, por outro, teorias que vêem as normas sociais como produto das ações sociais e que alimentam conflitos em torno das normas sociais.

Afirma o autor que Durkheim asseverava que a autoridade da norma se fundamenta na autoridade da sociedade, como manifestação da “consciência coletiva”. Hoje, contrariamente, considera-se que as normas sociais “não são redutíveis a um princípio único e só têm sentido no contexto e para o tipo de atividade a que são aplicadas”(BOUDON, 1993, p.400)

Cita Michel Foucault (1969), segundo o qual, a idéia de que nas modernas sociedades as formas de poder funcionam a partir da divisão normal/patológico do que a partir do funcionamento da lei. Alvarez aproxima a idéia de norma social da noção de “poder”, segundo Foucault, ou seja, as formas de exercício do poder, em toda sociedade, que conduzem a forma de agir dos indivíduos e dos grupos sobre si mesmos. São relações de poder, assimétricas e próprias das práticas sociais, as quais nunca são neutras ou resultado de consenso mas sim de complexas lutas sociais.

A partir da análise de como a loucura passou a ser considerada doença mental, de como a prisão tornou-se o modelo institucional do exercício do poder na modernidade ou a forma como o homem moderno passou a reconhecer-se como sujeito de sua sexualidade, Foucault conclui que a forma de produção e manutenção das normas sociais - ou de produção e reprodução das práticas de poder, segundo palavras de Foucault - não ocorre mais pela lei e sim pelo modelo de divisão entre o normal e o patológico. Em *Vigiar e Punir*

Foucault (1977) tenta mostrar que as práticas disciplinares da prisão constituem uma “tecnologia de poder” que atinge instituições tais como fábricas, hospitais, escolas para formar uma “sociedade disciplinar”. Desse modo, propõe Foucault que se desloque o enfoque da questão do poder, enfatizando os aspectos repressivos dos mecanismos punitivos. Em seu livro *História da Sexualidade* (1980) propõe que se conceba o poder não como posse, mas como um conjunto de relações estratégicas próprias das relações sociais; enfatiza

que o poder produz comportamentos e individualidades, não se limitando à interdição e à proibição; também as relações entre poder e saber não se resumem a relações de exterioridades, (...) mas como intimamente relacionados, sendo o próprio sujeito do conhecimento um “efeito” das relações poder-saber. (ALVAREZ, 2002, p.208)

Alvarez afirma que para Foucault, portanto, lei e norma remetem a modelos de exercício do poder. Há um modelo no qual a regra fixa o legal e o não-legal, o permitido ou proibido e, por outro lado, o poder disciplinar, que se organiza em torno na norma, “que não visa apenas impor o respeito de certas regras de conduta, porém forjar comportamentos convenientes, fabricar corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis” (Loschak, 1984, p. 123)

Assim, contrariamente a Durkheim, que concebe o funcionamento das normas sociais a partir do modelo da lei, Foucault afirma que a lei jurídica e a norma são formas de poder ou de produção e reprodução de comportamentos sociais.

Afirmando que as normas sociais são sempre contestadas e reformuladas e que é em torno delas que se desenvolve a luta pela definição do mundo social, cita Pierre Bourdieu (1987), segundo o qual a realidade social também se constitui a partir de diferentes visões de mundo e por mais que a realidade seja estruturada, sempre há a possibilidades alternativas de estruturação.

Baseando-se nas palavras de Bourdieu, Alvarez diz que a luta para definir normas sociais que definem o que é possível e permitido em uma dada situação é uma luta fundamental para manter ou transformar o mundo. Cita e parafraseia Bourdieu: “Indivíduos,

grupos e classes se envolvem em lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima”.(Bourdieu, 1987, *apud* ALVAREZ, 2002, p. 213). Afirmar que a luta para definir simbolicamente o mundo social ocorre

numa sociedade complexa e hierarquizada, onde nem todos têm os mesmos recursos para impor sua visão específica de mundo. Por mais que (...)a lei não seja a forma por excelência de exercício do poder nas sociedades modernas, ainda assim o Estado tem um poder nada desprezível nas lutas simbólicas, pois ele detém o monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, o poder de outorgar a indivíduos ou grupos qualificações socialmente reconhecidas. O discurso oficial do Estado impõe normas a partir de um ponto de vista legítimo.(ALVAREZ, 2002, p. 213)

Segundo Bourdieu, o poder simbólico – capaz de instaurar ou modificar as normas sociais – para ser eficaz, deve fundamentar-se na posse de um capital simbólico, ou seja, depende da autoridade social adquirida nas lutas sociais. Alvarez transcreve Bourdieu (1987, p 167):

O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem.(...) um grupo – classe, sexo, região, nação – só começa a existir enquanto tal, para os que fazem parte dele e para os outros, quando é distinguido, segundo um princípio qualquer, dos outros grupos, isto é, através do conhecimento e do reconhecimento (BOURDIEU, p. 167)

Sintetizando Alvarez as palavras de Bourdieu, diz ser o poder simbólico capaz de impor normas sociais, impor uma visão de mundo, estabelecer novas classificações sociais etc.Diz que a tentativa de impor como espontâneas determinadas visões de mundos particulares é uma forma de poder simbólico que busca perpetuar as divisões sociais existentes no mundo social.

Concluindo, afirma o autor que ao apresentar as reflexões de Foucault e Bourdieu, que analisam “para além da aparente espontaneidade das normas sociais, como formas de pensamento e comportamento se impõem na sociedade a partir de complexas lutas sociais.” Afirmar a importância de tal discussão , uma vez que o debate sobre a idéia de norma social refere-se a questões fundamentais na área das ciências sociais porque se refere ao

fundamento mesmo da vida em sociedade.

Em sua *Dramática da Língua Portuguesa* (...) Bagno (2005), no capítulo intitulado “*Gramática Tradicional: Doutrina, não Ciência*”, diz que a GT

não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. Como toda ideologia, a GT é um “discurso que pressupõe a grande verdade apriorística” e esse tipo de discurso “é sempre justificativo, nunca investigativo”(PIGNATARI, 1998, apud BAGNO, 2005, p.19)

Assim, a GT não pode ser considerada ciência, uma vez que as ciências e a filosofia admitem a crítica de fases de atividade intelectual, porém a GT não o permite (GNERRE, 1985). Cita Popper (apud MAGEE, 1999), segundo o qual a ciência é a única atividade humana em que os erros são criticados e corrigidos. Os erros porém, da doutrina gramatical tradicional continuam sendo preconizados como ‘formas certas’ pelo ensino.

O lingüista diz não ser contra a reflexão contida na GT mas sim contra seu caráter dogmático, irrefutável. Nesse sentido ele a define como uma ideologia:

a Gramática Tradicional até hoje é o ponto de partida e também o pano de fundo da atividade científica e especulativa da Linguística e da Filosofia da Linguagem. Não é contra isso que nos devemos bater. Nos devemos bater é contra os *usos* e os *abusos* perpetrados por aqueles que, arrancando a Gramática Tradicional do lugar que legitimamente é o seu - o da reflexão filosófica, o de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem -, impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas. É desse papel que estarei falando ao empregar o termo *Gramática Tradicional* e ao tentar defini-la como uma ideologia (BAGNO, 2005, p.17).

Ao abordar a ideologia gramatical refere-se a Marx e Engels (1991), para os quais uma classe social se impõe a outras não apenas no aspecto material (econômico, político) mas também no plano espiritual, das idéias.

Assevera que, muitos estudiosos, ao analisarem o fenômeno das ideologias referem-se à ilusão criada por elas. Trata-se, aqui, da ilusão de um padrão lingüístico uniforme, diante

do fato inquestionável de que toda língua é “heterogênea e multiforme”(p.27).

Analisando afirmações como a de que “conhecer a norma culta permite o acesso à produção cultural e à linguagem *oficial*”, diz que este último termo remonta à “economia das trocas lingüísticas”, segundo Bourdieu (1996, apud BAGNO, 2005, p.28):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes.

Evoca Chauí (1998) que analisa e explica o processo de formação das ideologias:

Para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em idéias comuns a todos. Para que isto ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias idéias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis.

Assevera a evidência de que a GT cumpre a função de distribuir as crenças dominantes comentadas por Chauí, exemplificando com os mitos criados para a língua portuguesa e que expressam a ideologia dominante que transforma “em opiniões correntes a sua própria concepção distorcida de língua: ‘Brasileiro não sabe português’, ‘português é muito difícil’ etc. Introduce aqui o que chama de *comandos paragramaticais* – programas de rádio e televisão, jornais e revistas, páginas da internet, consultórios gramaticais por telefone etc. – os quais manifestam a *neogramatiquice* exemplificada abaixo:

- ‘Fala-se mal o português. Ou melhor, fala-se errado’(Sérgio Limoli, *Isto É*, 20/08/1997)
- ‘Só índio fala *pra mim fazer*’ (Eduardo Martins, *Isto É*, 20/08/1997) etc.

Cita Britto e D'Angelis (1998) que demonstram a distância entre a ideologia da GT e a realidade social:

A insistência no ensino da gramática canônica articula-se com três noções que não se confirmam na análise das práticas sociais: a de que a ação normativa tem por finalidade evitar a corrupção e a degradação da língua nacional; a de que a chamada norma culta é própria de relações formais, de modo que seu conhecimento garante o acesso a determinadas expressões superiores de cultura e informação.

Torna a citar Chauí (1998, p.95), para a qual a operação intelectual por excelência da ideologia é criar *universais abstratos*, ou seja, transformar idéias particulares da classe dominante em idéias universais de todos os indivíduos. Afirma ser essa universalidade abstrata porque não corresponde ao real e concreto, já que “no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana,” constituindo as idéias da ideologia, portanto, universais abstratos.

Assegura o autor que a GT realiza essa operação intelectual através do preconceito lingüístico que marca a cultura brasileira, já que tudo o que escapa ao domínio das gramáticas normativas é ‘feio’, ‘errado’, ‘corruptela’. Assim, Napoleão Mendes de Almeida denomina de ‘língua de cozinheiras’, ‘infelizes caipiras’, Luiz Antonio Sacconi fala em ‘língua de jacu’, de ‘asnos’ e Eduardo Martins atribui a ‘índios’ o que foge ao padrão.

Bagno (2005) comenta as críticas feitas pelo presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier e pelo gramático Sacconi (1998):

A classe culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude (...) (NISKIER, *Folha de São Paulo*, 15 jan. 1998)

e Sacconi:

Os brasileiros, por exemplo, vivem mal e parcamente num país onde os jornalistas escrevem muito mal e parcamente...(p.77) essa gente[os jornalistas] ainda vai um dia inventar uma nova língua, inteligível só para si mesmos (p.82)...(SACCONI, 1998).

O linguista afirma que o medo de Sacconi de que surja uma ‘nova língua’ é produto da sua visão conservadora que não lhe permite ver que a língua do Brasil está mudando

porque isso é natural; assevera ser o medo da transformação social o verdadeiro motor que norteia sua ideologia. Cita Rey (1972, p.22):

Uma das constantes do purismo é a recusa da mudança histórica. [...]A recusa se dirige aos imprevisíveis da história, e a recusa do tempo histórico recobre de fato a recusa do tempo social, da evolução social. A indignação diante de uma onda de empréstimos, abertamente justificada pelo temor de uma desestruturação da língua (assimilada ao léxico) corresponde sobretudo, parece, a uma reação diante de uma mudança social [...]. Por vezes, a rejeição de determinado elemento de uso é conscientemente motivado pela recusa de aceitar na norma ideal o comportamento de uma classe de falantes.

No capítulo 2, em que trata dos mitos, preconceitos e comandos paragramaticais, Bagno refere-se ao livro *Language Myths*, organizado por Bauer & Trudgill em 1998, lançado na Inglaterra e no qual 21 mitos sobre as línguas e sobre a língua inglesa são refutados por mais de vinte sociolinguistas. O livro, assim como o de Bagno publicado em 1999, caracteriza-se por usar uma linguagem mais acessível e noções da Lingüística menos acadêmica para um público não especializado. O de Bagno objetivou particularmente os professores brasileiros de língua portuguesa os quais têm, geralmente, uma formação prescritivista – ideológica, segundo o autor -, para que estes se familiarizem com o tratamento científico de questões relacionadas à sua profissão.

Para os mitos que compõem o preconceito lingüístico ver Bagno (2002), nas páginas anteriores deste capítulo.

Citando Barthes (1985, p.163-164) que afirma “tender o mito para o provérbio”, Bagno afirma que é o que se verifica nos mitos que compõem o preconceito lingüístico: provérbios, chavões repetidos e transformados em metalinguagem. Diz que, assim como todo provérbio, surge no discurso cotidiano “como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, des-historicizado...”(p.48).

Afirma , assim, ser impossível dissociar preconceito de ideologia e ser possível ver até uma hiperonímia na relação ideologia-preconceito : os preconceitos (racial, etário, sexual, de origem geográfica etc.) do “senso comum” constituiriam hipônimos da ideologia dominante, assim como os mitos seriam hipônimos desses preconceitos.

Comentando o mito da “língua única” no Brasil, presente na tradição filológica brasileira cita *A unidade linguística do Brasil* (ELIA, 1979) e *O prodigioso espírito de unidade luso-brasileira* (JUCÁ, 1961). Cita partes do texto de Jucá:

O transunto perfeito do ideal de nacionalidade se alcança quando, num mesmo território, se encontra uma só raça, com uma só religião, uma só moral, uma só língua e uma só tradição[...] Pois eu diviso em Portugal e no Brasil exemplos frisantes de nacionalidades consumadas (p.3)

(...) O resultado foi o predomínio da língua portuguesa, com a prevalência do espírito de unidade que aqui se implantou (p.14)

Bagno afirma tratar-se de um “devaneio místico-nacionalista” ideológico e nada científico. Supor existir unidade em termos de raça, religião, moral e língua é criar *universais abstratos* ou seja, transformar idéias particulares da classe dominante em idéias universais para todos os membros da sociedade.

Volta a citar Chauí(1998,p.114), para a qual:

a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação ou o Estado.

Cita, a seguir, um texto de Arnaldo Niskier (1999, p.33) - presidente da Academia Brasileira de Letras - , intitulado “*Conselho para as mães*”, e no qual se percebe o apagamento das distinções de classe:

A mãe deve tratar o filho com muito carinho, conversar com ele corretamente, como ser humano. No processo de alimentação física, providenciar, paralelamente, a alimentação espiritual: livros. As crianças devem se habituar, desde os 4 anos, a manusear livros. Na

minha casa, livro sempre foi boca-livre e é por isso que hoje em dia as minhas netas me convidam para um passeio à livraria.

Bagno critica Niskier, afirmando que suas netas não estão entre os 21 milhões de crianças brasileiras que vivem abaixo da linha de miséria nem entre os 67% de jovens que não freqüentam a escola. Identifica assim o processo ideológico pelo qual a sociedade é vista como aquela que se identifica com a forma de vida de uma única classe social, o que resulta na idéia de que “a” língua é apenas aquela falada por essa mesma classe. Afirma que a campanha de Niskier a favor do livro e da leitura apaga as diferenças sociais “num país onde ‘no processo de alimentação física’ , milhões de brasileiros não têm o que comer. Ele também faz uma dedução sociológica inconsistente ao comparar o Brasil aos Estados Unidos, afirmando ser a falta de bibliotecas a causa que dificulta o crescimento do Brasil.

Bagno, irônico, afirma que o acadêmico esqueceu-se de dados tais como o de que o Brasil, segundo a UNICEF, ocupa o 108º entre os países com mortalidade infantil e é (UNESCO) o 7º país com maior quantidade de analfabetos . Diz que “o que Niskier realmente lamenta é a falta de interesse pelos livros, não de toda a sociedade brasileira, mas da restrita camada social a que ele pertence”(BAGNO, 2005, p.53).

A sociolinguísta e Professora da UNB, Maria M. Pereira Scherre, a partir da matéria publicada pela revista Veja, nº 1725, “*Falar e o Escrever Bem*” (7/11/01), percebeu a necessidade de uma resposta de caráter científico, diante da postura do jornalista João Gabriel de Lima, à página 112:

Pasquale, no entanto, não é uma unanimidade. Esteja em São Paulo, Macapá ou Passo Fundo, inevitavelmente ouve críticas. *Elas ecoam o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua. De acordo com essa tendência, o certo e o errado em português não são conceitos absolutos. Quem aponta incorreções na fala popular estaria, na verdade, solapando a inventividade e a auto-estima das classes menos abastadas. Isso configuraria uma postura elitista. Trata-se de um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca, que idealiza tudo o que é popular – inclusive a*

ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do “povo”. O que esses acadêmicos preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo. Que percam oportunidades de emprego e a conseqüente chance de subir na vida por falar errado.

Scherre declara que, por ser lingüista faz parte do grupo de pessoas que evidenciam que o certo e o errado em português – e em outras línguas – não são conceitos absolutos. Diz que como brasileira, falante nativa do português brasileiro, acredita que a mídia brasileira (aqui representada pela Veja) vem prestando – ao democratizar as sutilezas da gramática normativa, da norma-padrão – um desserviço à inteligência e à dignidade humana, porque identifica gramática normativa e língua de um povo, porque reforça a confusão entre língua falada e língua escrita, ao fortalecer o preconceito lingüístico. Assevera a autora que a mídia brasileira tem mentido, ao afirmar que as formas lingüísticas de prestígio são as únicas formas *certas* do ponto de vista da estrutura lingüística.

Scherre assegura que o jornalista Gabriel de Lima tem uma opinião desatualizada, sem respaldo científico. Propõe-se, então apresentar suas reflexões sobre fatos lingüísticos atuais, particularmente sobre o modo imperativo e a concordância verbal no Português brasileiro, como resultado de ensino e pesquisas desenvolvidas junto a alunos e professores da Universidade de Brasília. As reflexões sobre concordância resultam de pesquisa desenvolvida com o Professor Anthony Julius Naro, do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), da UFRJ.

A autora tem como objetivo evidenciar que, em linguagem,

temos uma tendência a rotular de “erradas” predominantemente as formas que fazem correlação estreita com classe social, mesmo que, consciente ou inconscientemente, façamos uso destas mesmas formas na fala espontânea e na escrita revisada. (SCHERRE, apud BAGNO, 2002, p.219)

Esclarece ainda que abordará fatos gramaticais da língua falada e da língua escrita, que refletirá sobre a concepção de *erro* presente no cotidiano dos brasileiros, enfatizada pela mídia.

A lingüista, antes de apresentar a descrição das gramáticas normativas sobre a

formação do imperativo em português, observa que as formas imperativas hoje associadas ao modo indicativo e as formas do indicativo têm origem distinta; que, segundo Faraco (1986, p.5) trata-se de uma “homofonia criada historicamente como resultado da queda do –t final da terceira pessoa do singular do presente indicativo latino.(cantat – canta)”. Apresenta a descrição de acordo com as normas da gramática tradicional:

- a) as formas verbais do imperativo afirmativo relacionadas aos pronomes *tu* e *vós* são derivadas do modo indicativo sem o –s (*parte tu, parti vós; vem tu, vinde vós*);
- b) as demais formas verbais do imperativo são derivadas do modo subjuntivo (*parta você, partamos nós, partam vocês, partam eles; venha você, venhamos nós, venham vocês, venham eles*);
- c) as formas verbais do modo imperativo negativo são todas derivadas do modo subjuntivo (*não partas tu, não parta você, não parta ele, não partamos nós, não partais vós, não partam vocês, não partam eles; não venhas tu, não venha você, não venha ele, não venhamos nós, não venham vós, não venham vocês, não venham eles*). (p.220)

Referindo-se à discussão gerada pelo *slogan* da Caixa Econômica Federal (*Vem pra Caixa você também!*), uma vez que há uma mistura de pessoas: forma verbal derivada de *tu* (*tu vens*) com o vocativo *você*, que a gramática normativa corrigiria para: *Venha pra Caixa você também!*, “com perda de ritmo e métrica”. Dá outro exemplo, o da Embratel: *Faz um 21*, ainda que não existam *tu* nem *você* explícito na frase. Diz que a causa da discussão se deve a que *você* é de uso mais amplo no Brasil, assim, se interpreta o vocativo pronominal não explicitado como *você*.

Observa a lingüista que a norma da tradição gramatical se comprova no uso do imperativo em textos escritos sem diálogo em jornais, revistas, cartazes, rótulos de aguardente, folhetos religiosos, de cartomancia etc. Em tais textos, quase 100% das construções imperativas apresentam o verbo na forma subjuntiva, mesmo sem a presença explícita dos pronomes *você(s)*, *senhor(es)*. Exemplos:

[1a] CORRA, SALTE, ANDE E DEIXE DE FUMAR (*Correio Brasiliense*, 25/6/99)

[2ª] EVITE O CONSUMO EXCESSIVO DE ÁLCOOL – PROIBIDA A VENDA A MENORES DE 18 ANOS. (Rótulo de aguardente de cana mineira Tira Mágoa, 2001)

[3ª] *LEIA COM ATENÇÃO*
 *** DONA JÚLIA ***

(Propaganda da cartomante brasileira Dona Júlia, 2001)

Assevera Scherre que embora as formas de imperativo da escrita sem diálogo correspondam à norma da gramática, tal fato não se deve à consciência dos redatores de estarem escrevendo segundo a norma estabelecida. A explicação seria porque, para transmitirem a mensagem imperativa, os redatores têm a opção de usar o verbo no subjuntivo, ou seja, se redigidos com o verbo no indicativo os enunciados poderiam não ser interpretados como imperativos, no papel de aconselhar, sugerir, persuadir, ordenar. Afirma a lingüista que é próprio das orações gramaticalmente imperativas a ausência de sujeito sintático. Desse modo, para garantir a ausência de sujeito sintático e a interpretação imperativa dos enunciados da escrita sem diálogo, em textos persuasivos, o redator usa o imperativo na forma subjuntiva: *Evite o consumo excessivo de álcool.*

Reitera Scherre que todos os redatores brasileiros usam o imperativo na forma subjuntiva com adequação, mesmo sem conhecer a regra normativa de formação do imperativo. Esta mesma regra, porém, não reflete o uso do imperativo na língua falada de uma grande parcela de brasileiros. Em diálogos ou instruções dirigidas a uma só pessoa, na língua falada espontânea de Brasília, Minas Gerais, Goiás e Rio de Janeiro, 90% dos enunciados imperativos são expressos pelas formas associadas ao modo indicativo, sem correlação com o pronome *tu*. O pronome *tu* não existe na fala de Minas Gerais e Goiás. Na fala de Brasília e na do Rio de Janeiro, as eventuais ocorrências do pronome *tu* se apresentam com a mesma forma verbal do pronome *você*, sem *–s* (*tu/você fala*). Assim, segundo Scherre, não se pode fazer associação com um *tu* que não existe e não se pode tirar o *–s* de um *tu* com forma verbal sem *–s* (v. Faraco, 1986). Alguns exemplos:

. *Nayara, PÁRA de conversar com o Rangel...*
 . *Não LEVANTA pra mostrar pra tia. Me CHAMA que eu vou...*
 . *Me DIZ uma coisa: onde é que você quer passear quando o papai chegar?*

Esta é a realidade da fala das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Assim, a tradição normativa não cobre a realidade lingüística de 110 milhões dos quase 170 milhões de falantes do português brasileiro. Quase dois terços da população usam predominantemente o imperativo na forma indicativa (sem associação com o pronome tu) de forma natural, sem estigma, sem sentimento de “não saber falar bem” ou de que “o brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente”.(p.223)

Os mesmos estudos mostram que nos enunciados dirigidos a mais de uma pessoa o imperativo ocorre sempre na forma subjuntiva , na fala ou na escrita, com ou sem diálogo.Exemplos:

Não se *ESQUEÇAM*, quando a gente vai começar uma frase a gente usa letra maiúscula.
Bom, *OLHEM* aqui, a tia tem uma novidade pra vocês hoje.
Jovens, ENVELHEÇAM! (*Correio Brasiliense*, 8/11/2001)

Scherre afirma que, sob a ótica da lingüística, o falante nativo não costuma errar, ou seja, produzir construções que não sejam intuitivamente possíveis.

Referindo-se à região Nordeste (João Pessoa e Salvador), onde apenas 30% das estruturas imperativas se encontram na forma indicativa, diz a autora que, à revelia do ensino, tais falantes, que usam naturalmente construções registradas pela tradição gramatical, são, por outro lado, profundamente estigmatizados em relação a outros traços lingüísticos : a avaliação negativa, pelo senso comum, da sua fala *arrastada* ou abertura *demasiada* das vogais.(grifos da autora)

Afirma Scherre que a variação no uso do imperativo não distingue grupos sociais.Não se estigmatiza o uso do imperativo na forma indicativa ou subjuntiva. Que ambas as formas não são prestigiadas ou estigmatizadas – como mal falar. Afirma serem efetivamente estereótipos de suposto *mal falar* as construções *nós vai, nós foi, o povo foram, a gente vamos, um chopes* etc., associadas à concordância, cuja variação , embora também sistemática, distingue grupos sociais. A falta de concordância verbal ou nominal é

denominada *erro*, e aquele que não faz a concordância “carrega forte estigma de *não saber falar português*, de ser um *brasileiro que tem dificuldade de se expressar corretamente*, e que pode perder o emprego e até, dizem, a eleição para a presidência da República.” Esclarece a autora que isso ocorre não porque resulte em problemas de comunicação, mas porque distingue grupos sociais: tendem a fazer mais concordância pessoas de classes com mais prestígio social; “tendem a fazer menos concordância pessoas de classes com menos prestígio social, embora todos os brasileiros, em maior ou menor grau, deixem de fazer concordâncias no uso espontâneo da linguagem em contextos sintáticos regulares.” (SCHERRE, *apud* BAGNO, 2002 p. 225)

Para demonstrar que a população brasileira tem uma forte tendência a considerar erradas apenas as formas que fazem correlação com classe social – ainda que os mesmo críticos façam uso de tais formas –, Scherre passa a abordar a variação na concordância de número. Ressalta a profusão de estereótipos que se aplica a um falante que não faz todas as concordâncias, considerando-o errado, que não conhece português e não sabe pensar.

Afirma a autora atestarem as pesquisas que a variação no português brasileiro não apresenta distinção geográfica mas se dá de maneira uniforme de norte a sul e de leste a oeste. Afirma fazer-se mais concordância verbal explícita com sujeito antes do verbo (*Os filhos vieram morar aqui; cêis ficavam vendo desenho;*), do que com sujeito depois do verbo (*ai veio dois garotos atrás dela; Ficava os dois discutindo aqui;*)

Há também ausência de concordância verbal com sujeito plural depois do verbo na escrita–padrão, escrita de pessoas escolarizadas. Leiam-se os exemplos de jornais brasileiros:

Não *importa* as sucessivas decisões judiciais favoráveis ao pagamento (Correio Brasiliense, 28/11/01, p.3, c.3);

Falta ao governo FH decisões corajosas e firmes, principalmente contra os partidos que o apóiam (O Estado de São Paulo, 17/9/95, A-2, c.2);

Ainda não se sabe como *será conduzida* as negociações sobre o destino da política salarial na reunião que o presidente ...(Correio Brasiliense, 18/7/93, Brasil, p.3,c.2)

Outras construções variáveis mais freqüentes podem ser encontradas na escrita da

mídia das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, em relatórios do Ministério da Educação, em teses e artigos do meio acadêmico, cartas de chefes de Departamento, ou seja, em todo tipo de escrita-padrão(cf.Scherre, 1999). São casos com núcleo do sujeito não-humano no singular, seguido de núcleo do adjunto ou do complemento no plural:

Lembramos que a ESTIPULAÇÃO dos prazos acima DECORREM da necessidade de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis...(Ofício Circular, nº60 MEC/SESU, 17/3/94);

A INFLUÊNCIA de aspectos semânticos dissociados da forma ESTÃO ainda por ser mais adequadamente DESCRITOS (SCHERRE, 1995, p.8)

Scherre lembra que muitos crêem que a falta de concordância acima se dá devido à má qualidade do ensino brasileiro ou porque as pessoas não sabem escrever; afirma, porém, que a variação na concordância verbal não é exclusiva do português brasileiro, mas que também os portugueses deixavam e deixam de fazer concordâncias nos mesmos contextos, ainda que com baixa frequência. Afirma que, contrariamente às idéias de que os brasileiros, influenciados pelas línguas africanas, tenham “mutilado” o português europeu. Afirma que tanto o português da Europa quanto o do Brasil mudou pela ação do tempo, natural a todas as línguas.

Exemplos do português europeu escrito atual: (I) Com sujeito de núcleo no singular e adjunto /complemento no plural antes do verbo, e verbo no plural:

A INTERPRETAÇÃO semântica atribuída às expressões derivadas pelo sistema formal PODEM SER DETERMINADAS por regras “tardias”...(RAPOSO, Eduardo Paiva, 1992. Teoria da gramática e faculdade da linguagem. Caminho, Lisboa, p. 29); . Acordo teórico apenas, pois, na prática, a FORMULAÇÃO de regras capazes de salvaguardar esse princípio VARIAM de autor para autor.(Leão Duarte Nunes. Ortografia e Origem da língua portuguesa. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1983, p.19)

(II) Com sujeito de núcleo no plural e adjunto/complemento no singular ou no plural antes do verbo, e verbo no singular:

[...] na medida em que para estes jovens iniciados os grandes DESNÍVEIS entre as equipas PODE ser desmotivante (A Capital, 3/5/97, p.26, c.2 “O torneio dos mais novos”.);

. A questão é tanto mais preocupante quando se sabe que as AJUDAS compensatórias por hectare, mecanismo introduzido a partir da reforma da

PAC, SURGE hoje como condicionante fundamental...(Correio da Manhã, 25/9/95, p.14, c.5, “Bruxelas quer reduzir ajuda aos agricultores”)

A lingüista apresenta trabalhos de pesquisadores portugueses sobre o português europeu falado não-padrão dos anos 1950 e 1960, nos quais se observam construções de concordância comparáveis às construções brasileiras.

A autora afirma que a variação da concordância é inerente ao sistema lingüístico do português brasileiro mas também do francês, do inglês, do espanhol de Porto Rico, do crioulo de Cabo Verde etc., contudo, a quantidade de variação é que é marca de classe social no Brasil. Assegura que as pessoas mais escolarizadas, mais sensíveis às marcas de prestígio tendem a fazer mais concordâncias.

Em relação aos dados da mídia observa que, em estruturas com sujeito percentual sem artigo, a concordância é feita com o núcleo do adjunto, introduzido por preposição:

*a) 70% DOS MORADORES de Rio Branco, capital do Acre, ESTÃO infectados pelo vírus da hepatite (Correio Brasiliense, 8/6/97, p.13,c.1);
b)...70% DA POPULAÇÃO economicamente ativa de Roraima É constituída de funcionários federais e, ...(Correio Brasiliense, 11/1/98, p. 2, c.3)*

Comentando os dados da escrita apresentados, afirma a lingüista que tais dados representam regularidades existentes na língua falada, consideradas socialmente como *erros*. Refere-se às pesquisas em comunidades urbanas que mostram que,

se houver marcas plurais em todos os elementos de um sujeito sintaticamente plural, o verbo e também o predicativo tendem a ficar no plural; inversamente, se não houver todas as marcas plurais nos últimos elementos do sujeito, o verbo e também o predicativo tendem a ficar no singular. Em circunstâncias naturais do uso lingüístico, observa-se tanto a ocorrência de *de as coisas tão caras* ou *as menina fala demais da conta*, embora o julgamento consciente tenda a rejeitar as estruturas sem concordância plural. (SCHERRE *apud* BAGNO, 2002, p.240)

Diz ser importante ressaltar que a concordância com o adjunto em estruturas de sujeito percentual não é considerada *erro*: escrever ou falar “70% DA POPULAÇÃO economicamente ativa É CONSTITUÍDA de funcionários” é mais natural do que falar ou escrever 70% DA POPULAÇÃO economicamente ativa SÃO CONSTITUÍDOS de

funcionários ...”. Chama à atenção para o que é considerado *erro* pela gramática normativa e pelos que a conhecem: falar ou escrever “*AS MUDANÇAS bruscas no momento político PODE provocar um aumento de patologias mentais...*”, embora as duas estruturas tenham sujeito com idéia de plural e apresentem semelhanças formais.

Desse modo, diante dos fatos expostos, a autora declara/propõe que:

A variação na concordância de número em português – ora denominada de *erro*, ora denominada de *casos especiais* – obedece a padrões estruturais e sociais de riqueza ímpar, que precisamos aprender a enxergar, a entender e a conservar, como deveríamos fazer com toda a biodiversidade que nos cerca.(...) A grande questão é que, quando as marcas lingüísticas são marcas sociais, somos extremamente ditatoriais: queremos que prevaleçam as marcas dos grupos sociais de prestígio, que tendem a dominar tudo, até o conceito de violência. (...) Quando um falante nativo de uma língua explicita o sentimento secular inculcado de que não sabe falar a sua própria língua, ele de fato está confundindo a sua língua com a gramática normativa de parte de sua língua. A língua materna de uma comunidade é o seu legado maior. Tenha ou não prestígio, ela tem de ser respeitada, porque, além de complexa e perfeita do ponto de vista lingüístico, ela faz parte da identidade de seus falantes. (...) Trata-se de respeito por todas as manifestações culturais do ser humano. Trata-se do exercício de cidadania. Trata-se do exercício de real democracia. O respeito pela língua materna de um povo (...) indica a nossa capacidade de conviver com as diferenças. (...)Ensinar gramática normativa não é ensinar a falar, não é ensinar a ler, nem é ensinar a escrever.(...) é deveras perniciosa a confusão que se faz entre o ensino de gramática normativa e a língua de um povo. (...) Pesquisa lingüística e ensino de gramática normativa devem, portanto, caminhar lado a lado para que mudanças de atitude no ensino possam efetivamente ocorrer. (...) em matéria de linguagem, temos exercido maximamente o nosso mais sórdido poder animal – mediado brilhantemente pela razão: o domínio do mais fraco pelo mais forte por meio de formas lingüísticas de prestígio. A exclusão social pela linguagem é certamente um dos maiores fatores de exclusão social. Por ser a língua um poderoso mecanismo de identidade, mas um perverso instrumento de poder, a sociedade transita pela fronteira entre a identidade e o poder às vezes sem perceber e, assim, corrobora, inexoravelmente através dos tempos, todas as abomináveis práticas de preconceito lingüístico. A busca por democracia plena passa por uma luta contínua, incessante, incansável: real democracia econômica, política e social pode conduzir a real democracia lingüística. (SCHERRE, 2002, p. 244- 247)

Objetivando repensar as políticas lingüísticas a partir do estudo do preconceito lingüístico existente no mundo globalizado da pós-modernidade, Ribeiro (2006) formula hipóteses segundo as quais “as políticas lingüísticas podem ser tão preconceituosas quanto quaisquer formas de preconceito”, podendo até legitimá-los; pressupõe também ser um engodo ideológico a luta contra o preconceito e também que “formas de preconceito podem

estar implícitas no discurso em defesa de uma língua” bem como nos discursos que aceitam a pluralidade lingüística.

Referindo-se ao preconceito veiculado pela mídia, Ribeiro afirma que uma das conseqüências do não-reconhecimento da pesquisa em Lingüística, no contexto pós-moderno são os equívocos que surgem ao se trabalhar categorias como “língua”, “identidade”, “sujeito falante” e “sociedade”, caso sejam aceitas como categorias fixas, o que leva a formas dissimuladas de preconceito.

Desse modo o autor apresenta trechos de textos ilustrativos das crenças sobre usos da língua, as quais evidenciam as “concepções de lingüistas, gramáticos e outros atores sociais.”

Para responder à pergunta “*Que língua priorizar?*”, apresenta a reportagem “Quinhentos em-ele a língua falada”, retirada do Jornal do Brasil(01/03/93, p. 09), na qual Castro critica a prática de determinados locutores e/ou jornalistas “de imprimirem à fala uma correção inquestionável baseada na escrita”, afirmando assim a verdade inquestionável de que a língua falada é anterior à escrita.

Referindo-se a Gladstone Chaves de Melo, segundo o qual o uso dos termos ou expressões equivocadas na mídia

faz parte de um contexto em que a ignorância é geral em relação à primazia da linguagem falada sobre a escrita, o que leva locutores profissionais a acharem que quanto mais se aproximam do que está escrito mais corretamente estão falando .(...) A fala é a mãe da escrita.(RIBEIRO, 2006, p. 88)

Pasquale Cipro Neto (Jornal do Brasil, 03/10/99), diz que por ser “implacável, a falta de contato com o registro culto tira do aluno a mínima possibilidade de resolver perguntas.”

Para a pergunta “uma política lingüística é necessária?” apresenta a reportagem do Jornal “O Mundo Português” (09/03/95), onde se lê “língua portuguesa ameaçada na UE, onde se lê: trata-se em suma , de subalternizar os países mais fracos da Comunidade, limitando, pela língua, a capacidade de participação e negociação, com objetivos claros de

um ainda maior desequilíbrio de forças entre os países da União Européia.”

À pergunta “*Como instruir a população sobre Teorias Lingüísticas?*”, responde apresentando a reportagem da *Revista de Domingo* (JB, p.42, de 20/01/02), na qual Sérgio Rodrigues diz:

a história de uma língua universal criada em laboratório(...) é um monumental fracasso do racionalismo (...) Como não deram certo as tentativas de criar em estufa uma flor lingüística desconectada de qualquer solo cultural (...) se injetou pragmatismo no delírio. (...) Hoje anda em baixa a busca por uma língua universal.

Em relação à pergunta “*É possível resgatar a identidade perdida?*” diz que, como reação às críticas dos lingüistas aos gramáticos, estes têm classificado aqueles de “pseudolingüistas”. Apresenta a entrevista feita ao filólogo João Francisco Gonzalez (*Gramática on line*, 17/02/03) que assim se manifesta:

(...) Onde existe o compromisso com o Português? Hoje só se defende o “nós vai”, “nóis vortemo”, construções belíssimas aos pseudolingüistas, que não dominam a estrutura da língua. (...)

À pergunta “Quais as investidas de lingüistas contra preconceitos e mitos?”, responde com as palavras de Sírío Possenti (2001) em “A Cor da Língua”, ao analisar diferentes preconceitos sobre a língua e seus usos:

Faz muito tempo que a lingüística está no mercado. Mas não se popularizou. A rigor, é como se não existisse (...) Continuamos a nos escorar nas gramáticas, freqüentemente sofríveis, e nos dicionários, que não são a melhor coisa que já se produziu. (...) O preconceito surge mais claramente quando se trata da língua de minorias ou de marginalizados sociais, contra todas as evidências produzidas pelas descrições já feitas nos últimos séculos. (...) penso que o preconceito é fruto da ingorância. (p.8)

Anteriormente, em 1996, afirmava Possenti que:

(...) uma posição política clara em relação à questão, que as principais contribuições da lingüística para o ensino da língua não tem muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola; (...) mas, fundamentalmente, com a colaboração em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição). Basicamente, tratava-se de eliminar preconceitos e de redizer algumas coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula.(...) o objetivo da escola é ensinar o português padrão. A tese de que não se deve

ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não-padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (POSSENTI, 1996, *apud* RIBEIRO, 2006, p. 10 – 17)

A seguir Ribeiro passa a discutir as principais políticas lingüísticas para rastrear formas de preconceito lingüístico. Começa definindo “políticas lingüísticas” como aquelas

que se ocupam da relação de poder entre as línguas, das determinações acerca de seu uso, formas de ensino, de divulgação, entre outros procedimentos. Além disso, as políticas lingüísticas tratam de questões relacionadas aos direitos e patrimônio lingüístico, no âmbito dos Estados. (CALVET, 2002, *apud* RIBEIRO, 2006, p.97)

Observa Ribeiro que a sua finalidade é perceber a concepção de língua e a existência de traços de ambivalência presentes nos documentos. Para esse fim organiza os dados em três categorias de políticas lingüísticas: internacionais, nacionais e não-governamentais.

Dentre as **políticas lingüísticas internacionais** comenta:

a) o 65º *Congresso Mundial de Esperanto (1980)*, onde se discutiram diferentes formas de discriminação, entre elas a discriminação lingüística. Afirmando a importância da linguagem para a formação do preconceito lingüístico, diz que “toda espécie de discriminação tem suas dimensões lingüísticas.”(p.99). Busca, assim, a partir da definição de “preconceito lingüístico” distinguir discriminação de preconceito. Cita Bagno (1999), para o qual:

“preconceito lingüístico” é entendido como quaisquer idéias sobre a língua e seus usos que, por falta de conhecimento teórico-científico, são motivadoras de atitudes discriminatórias contra pessoas e/ou grupos que não utilizam a forma lingüística reconhecida ou imposta como padrão.

Afirma que os lingüistas evidenciam/denunciam vários casos em que pessoas e/ou grupos são considerados menos inteligentes ou capazes, quando na verdade tais grupos falam de modo diferente, têm uma gramática interna diferente do que a tradição propõe.

Define “discriminação” como uma forma de apartar-se pessoas e grupos, classificados por critérios excludentes, os quais destacam e lançam o elemento para fora do grupo. Quanto a “preconceito”, diz ser a ação pela qual alguém se compraz em ver o outro ridicularizado na

sua diversidade – vista como inferior. Diz estarem ambos implicados entre si.

Assim, conclui-se nesse Congresso que “ocorre discriminação lingüística se de dois grupos que têm línguas diferentes, o primeiro grupo deve aprender a língua do segundo, mas o segundo grupo não deve aprender a língua do primeiro.” (p.101) Justifica afirmando que entre os grupos há uma relação de poder – econômico ou sociocultural – que hierarquiza um grupo em relação ao outro. Exemplifica essa situação com o fato de os participantes de Congressos serem solicitados a apresentar seus trabalhos em inglês, preferentemente.

Ao asseverar que a discriminação existe quando não se reconhece a legitimidade do outro, exemplifica com a obrigação a um não nativo de dominar a língua do outro para que aquele possa integrar o grupo, reconhecendo aí uma forma de discriminação. Quanto “à idéia de que nunca poderá fazer parte de um determinado grupo enquanto pertencimento legítimo, assumindo que um nativo será sempre incapaz de dominar a língua do outro”, afirma parecer ser “

uma idéia pré-concebida, um ato preconceituoso. Discriminar o outro que permanece excluído enquanto não “se adequar; enquanto (sic) não aceitar representar e/ou desenvolver as características ditas essenciais para a identidade do grupo do qual deseja fazer parte ou acredita que tem o direito de fazer parte, é uma forma de “discriminação lingüística”. (RIBEIRO, 2006, p.102)

Referindo-se à proposição de uma língua “universal” ou “internacional”, diz que “um mundo justo seria aquele mediado por intérpretes e de total igualdade. Em relação à língua internacional, diz que é inegável o fato de que o inglês é a língua franca e que por outro lado,

a proposta de adoção de uma língua artificial como o esperanto, por exemplo, é utópica precisamente porque abriga o sonho utópico de que as desigualdades entre os povos no mundo podem ser resolvidas, como num passe de mágica, pela adoção de uma língua neutra” (RAJAGOPALAN, 2005, *apud* RIBEIRO, 2006, p.104)

b) Lei Asis: Lei de preservação da língua castelhana na Argentina (1994)

A partir da leitura dessa lei afirma Ribeiro que a preservação da língua como

patrimônio cultural e identidade nacional reivindicada “esconde uma ação contra a imigração”. Diz que o “cuidado da língua” diante de palavras que “contaminam” as bases dessa língua revelam a língua como sentimento e identidade; também que são os estrangeiros os causadores da deformação do idioma. Afirma que tal concepção de língua se ampara em uma lei francesa (nº 94665) que protege a língua nacional e segundo a qual “idioma significa “propriedade espiritual” e a expressão da cultura de um povo.

c) *Loi Toubon* (1994)

Essa lei obriga o uso da língua francesa, proíbe o uso de termos estrangeiros com equivalentes em francês e permite manterem-se alguns termos de língua estrangeira para produtos em grande escala.

Ribeiro surpreende-se com a proibição de anúncios em língua estrangeira em lugares públicos, já que a França investe maximamente no turismo. Considerando como tolerante a possibilidade de uso de termos estrangeiros para marcas conhecidas, diz ainda que essa é uma forma de “ratificação de preconceitos”.

Em relação à proibição de congressos e colóquios sem que se utilize a língua francesa, a concessão feita sob a condição de tradução, - exceto em eventos feitos pelo Ministério do Comércio Exterior – manifesta-se Ribeiro afirmando ser a concessão “uma forma de dominação dos espaços e das formas de expressão, identificando-se aí o papel do Estado na legitimação de *preconceitos lingüísticos*”(p.110)

d) *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos* (1996)

Essa declaração, que Ribeiro afirma ser pouco conhecida no contexto acadêmico e desconhecida pela população, foi criada em Barcelona, por Instituições e Organizações não-governamentais a favor dos Direitos Humanos e contra a discriminação, e que reivindica o

cumprimento dos direitos humanos, dentre eles os direitos lingüísticos. Diz que tem como objetivo buscar o equilíbrio lingüístico, e preocupar-se com as línguas ameaçadas, atribuindo o não-desenvolvimento das línguas ameaçadas e a substituição por outras à ausência de autogoverno e de política de Estados. Preocupa-se também com a invasão e colonização de uma língua bem como com as “atitudes lingüísticas hierarquizantes que afetam a lealdade lingüística dos falantes.”(p.111)

A Declaração afirma ainda que a diversidade lingüística e cultural deve impor-se “simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão.”Desse modo, reivindica considerar-se os direitos lingüísticos a partir de uma visão global, apresentando o conceito de comunidade lingüística mas que, segundo o autor, exclui a comunidade dos surdos.

e)*Lei de Política Lingüística da Catalunha*(1998)

Segundo essa lei a língua é “um elemento fundamental da formação e da personalidade nacional, como um instrumento de comunicação, de integração e de coesão social. Independentemente da origem geográfica e das relações que cidadãos estabelecem com a Catalunha, contribuem para a constituição de uma “cultura universal”.(*apud* RIBEIRO,2006, p.116)

Ribeiro observa que o catalão foi afetado por perseguição política, imposição do castelhano e principalmente pela sua condição de língua de troca restrita em um mundo globalizado. Por outro lado, essa Lei propõe a normatização lingüística na administração e no ensino, regula a mídia e a indústria cultural.

O autor destaca os esforços para alcançar a igualdade de direitos e deveres lingüísticos principalmente quanto ao uso das línguas oficiais. Ribeiro comenta a crítica feita a essa Lei pelo periódico *El País* (1997), que afirma haver discriminação no que tange à

migração, que seria responsável pela perda da identidade lingüística bem como também discriminação “no estabelecimento do catalão como única língua a ser usada na escola, na exigência de níveis sofisticados de domínio da língua para admissão no mercado de trabalho.”(RIBEIRO, 2006, p.118)

e) Ata da I Reunião do Grupo de Trabalho sobre Políticas lingüísticas do Mercosul (1997)

O autor refere-se à primeira Reunião desse grupo de trabalho que se realizou em Montevideu, e que contou com delegações do Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Argentina, resultando em reivindicações para que se desenvolvam “políticas lingüísticas claras, que possam ser seguidas de ação”, algumas das quais são:

- Elaboração de recenseamentos lingüísticos
- Elaboração de campanhas de sensibilização e informação sobre questões lingüísticas
- Fortalecimento da formação docente na área das línguas oficiais, nacionais, regionais e estrangeiras
- análise da situação de outras línguas não-oficiais do Mercosul.

Uma das questões discutidas – se ensinar as línguas oficiais do Mercosul se constituiria ou não em uma política lingüística – destaca a importância de investir-se em políticas que garantam autonomia em relação aos países do primeiro mundo. Em relação a tal tema, retirou-se, nos concursos de admissão a instituições militares, a aplicação de prova de língua estrangeira, particularmente o inglês.

f)Ata da II Reunião do Grupo de Trabalho sobre Políticas Lingüísticas do Mercosul Educacional (2000)

Realizada em Porto Alegre, tratou da apresentação de relatórios sobre “recenseamentos lingüísticos e diagnósticos sociolingüísticos realizados nos diferentes

países, certificação de proficiência em português e espanhol como língua estrangeira e formação de professores” (p.120)

Ribeiro critica o “descomprometimento de órgãos oficiais com questões que envolvem planejamento e política lingüística”, uma vez que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não concordou em inserir dados sobre a língua nos formulários do censo, o que se constitui em uma contradição, já que se permite elaborar uma Cartilha do Politicamente Correto, mas não se cumprem acordos internacionais que envolvem levantamento estatístico importante para a elaboração de políticas lingüísticas conjuntas.

Quanto às **Políticas Lingüísticas Nacionais** analisa, dentre os documentos oficiais existentes, os seguintes:

a) *Diretório dos Índios do Marquês de Pombal (1755)*

Afirmando que a língua está relacionada à construção da identidade nacional e à definição de cidadania, Ribeiro lembra que desde a colonização do Brasil a língua tem sido usada, através de políticas lingüísticas, como meio de dominação.(v. a esse respeito BAGNO, 2001, LUCCHESI, 2001). Refere-se ao item seis do Diretório acima citado que afirma que a “forma mais eficaz de conquistar novos domínios é impor aos povos dominados a língua do dominador, para desterrar povos rústicos.”(p.121) Diz que essa imposição leva à crença na homogeneidade lingüística, fator de grande importância para manter o poder do dominador.

O Diretório proíbe no Brasil o uso de outras línguas que não o português, como dever do Estado:

(...)Será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos e Meninas que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações, ou da chamada geral...(ALMEIDA, 2004 *apud* RIBEIRO, 2006, p.122)

Ribeiro chama à atenção para o “equivoco imperdoável” de o Diretório referir-se aos

índios como “negros”, já que à época considerava-se o negro como se não tivesse características humanas. Pergunta-se: não estaria Ribeiro mantendo o “equívoco imperdoável” ao não aceitar tal denominação para o índio mas aceitar pacificamente o que consideravam em relação ao “negro”?

b) Artigo 335 do Código Eleitoral Brasileiro (1965)

Trata-se de um projeto de unificação através da língua, por esse motivo alude a uma sociedade com “poucos grupos étnicos unificados em torno de uma língua única, a língua portuguesa”. Afirmo o autor que esse projeto foi marcado por atos repressivos: ocupação e desapropriação de escolas comunitárias pelo governo, fechamento de gráficas e jornais em língua estrangeira, tortura de pessoas falantes de outras línguas maternas etc.

Ribeiro afirma que essa concepção de língua como instrumento de identificação e soberania foi responsável pelo “*despotismo esclarecido*” do Marquês de Pombal como processo destrutivo das culturas indígenas. Diz que esse processo influenciou, além do Brasil, as colônias africanas e asiáticas, originando guerras civis no processo de aculturação por brancos de áreas originalmente indígenas; afirma, segundo Elias (1994), que “toda a sociedade ocidental, dos últimos dois ou três séculos, se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Refere-se aos EUA que, com seu caráter “civilizador”justifica a “intolerante ação de levar democracia “americana” ao Oriente Médio”.(p.127)

Cabe aqui observar-se em relação a essa intervenção norte americana dita “civilizatória”, culminada com a Guerra no Golfo, que se tratou em grande parte, de uma ação fundamentalista do presidente George Bush, por crer-se “o salvador”do mundo, atitude tão perigosa quanto os atos fundamentalistas de Bin Laden nos EUA ou do pastor evangélico Edir Macedo, com sua meta de estender-se a todos os rincões no Brasil, desaculturando

inclusive os índios entre os quais conseguiu infiltrar-se.³⁸

Assevera Ribeiro que

O discurso civilizatório, de imposição monocultural, representa uma forma de racionalização ideológica pautada em intenções político-econômicas de dominação /exercício do poder. Esse discurso retorna à cena com o advento da globalização.(p.127)

Em relação a essa criminalização do uso de língua estrangeira, afirma não mais ser justificável, já que o Código Eleitoral Brasileiro, Lei Federal 4737/1965 se instituiu sob a doutrina da segurança nacional que, dentre outros

proíbe o alistamento daqueles que não saibam se exprimir em língua nacional, excluindo, além dos falantes de línguas descendentes dos troncos europeu, asiático e africano, todos os povos indígenas falantes de seus idiomas nativos, autóctones...(MIRANDA, 2005, *apud* RIBEIRO, 2006, p.128)

Afirma assim que, com a vigência da Constituição Federal de 1988, art.5º, inciso II, esse artigo deixa de ser considerado válido.Diz que a Carta da República Brasileira fundamenta-se na cidadania e no pluralismo político, somente alcançados com o respeito das diferenças e das minorias, incluindo as minorias lingüísticas e culturais

c)Projeto de lei nº 1676, de 1999 – Projeto de Lei Aldo Rebelo

Esse projeto tem como objetivo, visando à melhoria do ensino, o uso de campanhas para preservar o idioma e a cultura brasileira, atribuindo à mídia e às instituições de ensino co-responsabilidade para atingir tais objetivos e de acordo com os objetivos da Academia Brasileira de Letras.

À página 132 Ribeiro diz em relação ao projeto que

ao mesmo tempo em que se admite ser a língua um elemento de dominação política e econômica, percebe-se um viés nacionalista quando se menciona o risco de descaracterizar o patrimônio cultural do qual sempre se fez parte .

Ribeiro questiona se a negação do uso de palavras estrangeiras não seria também a

³⁸ Nota da autora da tese.

expressão de uma dominação política e econômica.

d) Projeto de Lei da Câmara nº50 (Substitutivo) de 2002

Refere-se ao Artigo 4 da Constituição Federal, que considera a língua portuguesa o idioma oficial do Brasil, como expressão oral e escrita , como bem cultural e como elemento de manifestação de soberania nacional. (RIBEIRO, 2006, p.134)

O autor destaca o incentivo ao estudo e à pesquisa sobre as formas de expressão, mas não menciona pessoas ou locais de tais estudos. Diz ainda que a proposta foi analisada levando em conta: a defesa do idioma; a língua como identidade e singularidade de um povo; a visão de que a globalização põe em risco a soberania, a nacionalidade e o patriotismo; os prejuízos do neoliberalismo etc.

Após análise, a Comissão fez as seguintes recomendações:

- ênfase às ações educativas de promoção da língua portuguesa como forma de “coibir” a “desnacionalização lingüística”
- incentivo aos estudos e às pesquisas lingüísticas sobre os variados usos da língua portuguesa em solo brasileiro
- uso obrigatório do idioma materno nos documentos emanados da administração direta, indireta e fundacional
- utilização de uma linguagem acessível à compreensão de todos os brasileiros nas normas jurídicas e nos documentos elaborados pelo Poder Judiciário
- adequação da linguagem ao usuário
- construção de glossários, quando o uso de estrangeirismo se tornar necessário (*apud* RIBEIRO, 2006, p.136)

Ribeiro observa que “ficam evidentes as concessões feitas por documentos que acabam camuflando determinados preconceitos, já que os estrangeirismos podem ser usados desde que sob condições especificadas pelo Estado.”(p.136)

e) Lei Municipal 145/2002 ; dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano

e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas

Essa lei estipula que o município deve dispor de tradutores oficiais e os documentos do poder público deverão ter versões nessas três línguas. O Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL), responsável pela co-oficialização dessas línguas tem parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), que abarca 42 associações indígenas.

Ribeiro questiona o que seja uma língua co-oficial e critica o não-reconhecimento da Libras – linguagem de surdos – como língua co-oficial, mas como “meio de comunicação oficial”.

f) Cartilha “Politicamente Correto e Direitos Humanos” (2004)

Iniciativa da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, essa Cartilha objetiva contribuir para construir-se uma cultura dos direitos humanos e chamar à atenção da sociedade para os “preconceitos nossos de cada dia”. Justifica-se como instrumento de combate ao preconceito, pelos direitos humanos, pondo-se contra “formas de ‘ofender o outro’ por ressaltar suas diferenças de maneira grosseira e com eufemismos e formas condescendentes, paternalistas.”

Ribeiro adverte que as instituições solidárias podem constituir-se em armadilha para o próprio indivíduo e que a solidariedade e defesa dos direitos “podem esconder desejos tão egoísticos e anti-solidários quanto aqueles que se pretende combater.” (RIBEIRO, 2006, p.139)

Observa o autor que o texto da Cartilha é provocador, já que trabalha com o politicamente correto o que, contrariamente, configurou uma provocação contrária, com efeitos contrários aos inicialmente pretendidos. O resultado foi a forte reação contra a

Cartilha, cujo objetivo seria “chamar à atenção dos formadores de opinião para o problema do desrespeito à imagem e à dignidade das pessoas consideradas diferentes:

Não queremos promover discriminações às avessas, “dourando a pílula” para escamotear a amargura dos termos que ofendem, insultam, menosprezam e inferiorizam os semelhantes que consideramos “os outros”. Ao contrário, neste glossário, apresentamos em primeiro lugar justamente as expressões pejorativas, para depois comentá-las. Com ele, queremos incentivar o debate, fomentar a reflexão, inclusive pela razão simples de que, para alguns de nossos interlocutores, nós é que somos os “diferentes”.(sic.)

Ribeiro arrola as críticas da polêmica gerada pela Cartilha. “Besteira tem hora”, é o título da crítica feita por Teotônio Vilela Filho (2005), afirmando constituir-se a Cartilha “como inestimável contribuição ao folclore político nacional”, propugnando que as 100 palavras e expressões do glossário devem ser evitadas como atitude politicamente correta. Vilela Filho lembra a forte reação crítica à publicação da Cartilha e que as palavras integrantes do índice são coloquiais; desse modo haveria preconceito na escolha da modalidade lingüística alvo do processo de purificação que se propõe.

Paiva (2005) diz que as palavras se agrupam em três grupos: a) o das palavras que contêm uma visão racista do mundo (ex: “preto de alma branca”); b) o de palavras “cujo sentido ofensivo existe apenas na cabeça preconceituosa de quem as pronuncia”; c) o de “expressões que, até agora, não consegui entender o que estavam fazendo ali.(ex.: “farinha do mesmo saco”)”... (PAIVA, 2005, *apud* RIBEIRO, 2006, P. 142). Paiva propõe, para erradicar palavras e expressões discriminatórias, que se debata a linguagem que deveria surgir a partir de tais discussões, ou seja, a linguagem inclusiva, para incluir grupos discriminados. Afirma ainda que, por ser a linguagem algo inacabável produzido pelo povo, “torna-se difícil acreditar na eficiência de iniciativas como a de uma cartilha do politicamente correto” mas que dessa discussão devem surgir reflexões que conscientizem o povo no que tange aos preconceitos contidos na língua nacional.

Ribeiro expressa-se, sobre a iniciativa da Cartilha, afirmando que mesmo bem

intencionada, gerou exatamente o fenômeno criticado; observa que frequentemente nas discussões lingüísticas exclui-se a relação com a ética, acreditando-se ser a língua uma entidade natural, não havendo necessidade de ser analisada eticamente. Assim, citando Bauman (1998), Ribeiro afirma que

Essa discussão não pode ser reduzida ao julgamento e condenação ou não das práticas exercidas pelos indivíduos. “Politicamente correto” ou “politicamente incorreto” são conceitos social e culturalmente construídos. Não podem ser generalizados como se todo uso lingüístico fosse prejudicial e tal conceito se aplica indiscriminadamente a toda a sociedade. Preconceito lingüístico não existe quando se concebe a língua como estrutura, como entidade apolítica. Nesse caso, julgam-se as pessoas e suas atitudes, em uma tentativa de separar indivíduo, sujeito e língua, o que é questionável. (...) Além da questão ética colocada em função da concepção de língua que se adote, as críticas feitas apontam que essas discussões não caberiam a qualquer tipo de pessoa. (...) Se a língua e sua vida política tiver que ser discutida, isso deverá ser feito por especialistas, mas não por políticos que não deteriam o domínio sobre o assunto. (RIBEIRO, 2006, p. 144-145)

O autor segue apresentando outros críticos da Cartilha dentre os quais João Nemo (2005), para o qual discutir a questão do preconceito é desnecessário e inconveniente; porém, a mais violenta crítica é a de João Ubaldo Ribeiro (2005), que questiona a validade do projeto e o considera uma “forma de dominação ofensiva” que subestima a capacidade do brasileiro e que, de forma ditatorial, pretende retirar a língua do povo. Para João Ubaldo Ribeiro a Secretaria do Governo responsável pela elaboração da Cartilha não tem legitimidade; diz que

não se trata de um “mero” não reconhecimento, mas de uma desconfiança sobre as intenções políticas que poderiam estar por detrás da proposta da Secretaria. (...) a Cartilha representaria o início de uma forma de dominação sociopolítica em que a exemplo de outros confiscos da história do Brasil, pretende-se dessa vez confiscar a própria língua. (RIBEIRO, 2006, p.149)

Para João Ubaldo Ribeiro é impossível estabelecer-se normas que regulamentem “usos preconceituosos” da língua. Afirma que algumas das palavras da Cartilha não podem ser consideradas preconceituosas, já que fazem parte de fenômenos da natureza e a natureza não tem ética. Desse modo, “propõe a discussão da idéia de políticas lingüísticas como ato de preconceito e segregação”.

f) Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005

Dispõe sobre a “inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino público fundamental de 5ª a 8ª séries”.

A inclusão da língua espanhola é justificada pela necessidade de ampliação dos limites da comunidade lingüística para uma identidade necessária em um mundo globalizado. Urge a união dos países da América Latina, já que o Brasil está inserido num contexto latino.

Ribeiro , ao comentar a preferência do espanhol ao inglês para difusão na América Latina, afirma tal escolha refletir “uma certa fobia ao americanismo como forma de auto-proteção”, com o que se discorda, uma vez que os países de fala hispânica são também americanos e, motivo mais coerente, Português e Castelhana são línguas neolatinas, mais afins, portanto.

Comentando a criação do Museu da Língua Portuguesa como uma das formas de preservação e defesa da língua , mencionadas na Lei nº 11.310 (2006), que institui o dia nacional da Língua Portuguesa, Ribeiro chama à atenção para a “coincidência” da criação do museu quando surgem os trabalhos de lingüistas, como os de Marcos Bagno (1999), que denunciam atitudes de preconceito lingüístico, pelo privilégio atribuído à língua culta comparativamente à língua não-padrão.

Entre as diferentes propostas de política lingüística, destaca-se a que concebe a língua como patrimônio imaterial. Assim, as sociedades humanas seriam “sociedades lingüísticas” constituídas por diferentes formas de discurso. “Ainda que usadas, nem sempre são percebidas por aqueles que as usam, exceto em função das práticas discursivas de gênero, etnias...”(p.160)

Referindo-se ao Brasil, diz serem aqui faladas

210 línguas por sujeitos que não têm o português como língua materna; cerca de 190 línguas são autóctones (Apurinã, Xokleng, Iate etc.) ,

aproximadamente 20 línguas alóctones - de imigração - (alemão, italiano, japonês etc.) (RIBEIRO, 2006,p.161)

O autor comenta a atribuição de caráter “normal” ao monolinguismo e de “anômalo” ao plurilinguismo e atribui tais concepções a fatores de ordem político-econômicos que “interferem na construção da cidadania e são responsáveis por “assassinatos de línguas”. Citando Oliveira (2005), refere-se aos expedientes de construção do monolinguismo e a violência utilizada contra cidadãos pelas línguas que falavam, o que é atestado historicamente. Afirma que, em função disso, observa-se “ainda hoje uma certa dificuldade em relação às idéias de pluralidade e de diversidade no que tange às políticas lingüísticas propostas pelo Estado e/ou utilizadas para o ensino e divulgação da língua materna.”(p. 162).

Ribeiro acredita que as organizações não-governamentais são tão ou mais capazes de elaborar políticas lingüísticas mais adequadas que as políticas governamentais, por conceberem a língua como patrimônio imaterial e aceitarem a dimensão multicultural e plurilíngue do Brasil. Segundo essas instituições, são brasileiras “todas as línguas faladas no território nacional por comunidades lingüísticas de cidadãos brasileiros. “(RIBEIRO, 2006, p.163)

O autor cita o *IPOL- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística*, entidade não-governamental que atua junto a falantes de línguas minoritárias do Brasil com o fim de “aportar-lhes apoio técnico para seus projetos lingüísticos” e discutir uma proposta de “política federal de reconhecimento das comunidades linguísticas e das línguas como patrimônio”, tendo como mediadores o IPHAN e o *Ministério da Cultura*.

Segundo o IPOL,

enquanto o Brasil, sistematicamente, desconhece sua riqueza lingüística e não pensa uma política para uma gestão do conhecimento produzido nestas línguas, entidades norte-americanas e européias, por exemplo, às vezes em parceria com entidades brasileiras, às vezes não, têm registrado nossas línguas e composto acervos no exterior, onde esta informação é processada de vários pontos de vista”(p.164)

O mesmo Instituto cita o *Projeto de Documentação de Cinco Línguas Tupi Urgentemente Ameaçadas*, financiado pela Inglaterra e os *Projetos com as Línguas Kuikuro, Aweti Trumai, Tiriyo, Mawé e Bakairi*, financiados pelo CNPq, Programa DOBES, da Fundação Wolkswagen, Alemanha.

Comentando ironicamente, Ribeiro diz-se surpreendido com o interesse de países estrangeiros superar o do Estado brasileiro, quanto à sua riqueza lingüística; propugna assim,

políticas de inclusão e redefinição das formas de associação entre os conceitos de língua e cidadania, língua e identidade, nas políticas lingüísticas do Estado. Diz : (...) precisa-se reconhecer, o quanto antes, as línguas brasileiras e, através delas, as comunidades linguísticas brasileiras. A formulação de uma política cultural – isto é, uma política lingüística – que reconheça todas as línguas de todos os brasileiros é também fundamental (...) e ainda ...para superar o colonialismo da língua única e, coerentemente com a política de inclusão social e de construção da cidadania do Governo Federal, de afirmar que *é possível ser brasileiro em muitas línguas*.(RIBEIRO, 2006, p.165)

Quanto a esse aspecto, discorda das políticas nacionais e internacionais, nas quais se mesclam denúncia, preservação e proteção em que o estrangeiro representa um perigo à manutenção das identidades, bem como discordando do IPOL, cujas políticas lingüísticas não-governamentais, ainda que busquem reconhecer a diversidade lingüístico-cultural brasileira, apresentam desconfiança em relação ao trabalho realizado por instituições estrangeiras. Critica ainda as políticas mais recentes que embora interessadas nas diferenças, defendem as minorias privilegiadas.

...parece que as minorias são representativas do todo e nunca exercem, na prática, influência sobre os seus opositos. Há aí uma visão pouco adequada de poder, segundo a qual este é sempre unilateral e fixo. Ratificam-se, a partir dessa visão as categorias dominador-dominado de uma maneira sobremaneira fixa.(p.166)

Conclui, por fim, que há traços de ambivalência em todas as políticas analisadas, identificadas por termos como *nativo e estrangeiro, politicamente correto e incorreto, direito e preconceito lingüístico*. Assim, embora se proponham defender os direitos lingüísticos e

humanos são preconceituosas, já que “em nome de uma defesa das minorias, exclui e segrega”(p.167). Observa, por fim, que tais políticas oficiais só mencionam lingüistas quando estes fazem denúncias, mas não se lhes incluem na elaboração de tais políticas.

Edair Maria Gorski, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, resenha a obra de SILVA, F. L. da & MOURA, H. M. de M.(2000), *O Direito à Fala*, que consiste numa coletânea referente ao preconceito linguístico.

Basta acompanhar as inúmeras preleções de cunho normativista centradas no que é “certo” e “errado” na língua e conseqüente avaliação social que atribui prestígio ou estigma às diferentes falas ou as discussões travadas em torno da linguagem politicamente correta, para se constatar o caráter polêmico do tema. (...) A atualidade do assunto é visível na recorrência com que tem sido abordado sob diferentes ângulos, conforme atestam algumas publicações, como a de Bagno (1999), o documento sobre Definição da Política Linguística no Brasil, resultante de ampla discussão entre os lingüistas e publicado no Boletim da ABRALIN, 23 (1999); o Boletim da ALAB 4-4(2000) sobre o Projeto de Lei contra os Estrangeirismos, bem como matérias em jornais a exemplo de Faraco (2001) na Folha de S. Paulo, entre outras.(GORSKI, 2002, p.1)

A autora justifica a obra afirmando ser este um momento importante para o seu surgimento, já que é exatamente quando surgem novos gramáticos lançados pela mídia e volta a ganhar importância o “poder simbólico da linguagem”. As dez leituras do preconceito lingüístico resumem a crítica à idéia de unidade nacional esteada em uma língua idealizada e única.

Em um dos artigos, Cláudio Cruz comenta a linguagem do escritor Lima Barreto que, tão negro quanto Machado de Assis e Cruz e Sousa, distingue-se destes pelo uso característico da língua portuguesa, buscando falar a língua popular, o que foi considerado, à sua época, uso incorreto, só mais tarde sendo considerado integrado ao contexto cultural.

O artigo escrito por José Luiz Fiorin, intitulado *Os Aldrovandos Cantagalos e o preconceito linguístico*, baseado na personagem do conto *O colocador de pronomes*, de Monteiro Lobato, apresenta a língua como resultante de um processo histórico, caracteriza o preconceito lingüístico como produto da “intolerância à variação e à mudança”, difundidos

pela escola e pelos gramáticos. Para isso, focaliza a ridicularização da diversidade lingüística pela mídia.

Denunciando a mídia na formação e divulgação de preconceitos lingüísticos, Fábio Lopes da Silva analisa em seu artigo cenas da novela *Escrava Isaura* (Rede Globo, 1976), que trata de questões raciais. Segundo Silva, que analisa o modo como os personagens da Casa Grande se expressam, ou seja, as construções gramaticais adotadas para a fala pelos brancos - entre eles a escrava Isaura - e a fala dos outros escravos, reproduz-se

o mito da língua perfeita e intocada, tomado como realidade histórica, o que, segundo uma avaliação perspicaz do autor, leva as novelas de época a provocarem um prejuízo cultural. O autor projeta uma associação bastante interessante entre a chamada corrupção da língua e ‘uma espécie de vírus linguístico que, na época da escravidão, permanecia confinado e controlado...’ (p.3)

No artigo de Heonides Moura, *A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem*, questionam-se os motivos que levam a escolher-se a norma culta como “correta” e afirma ser um dos fundamentos do preconceito contra as falas populares a correlação entre pensamento e linguagem, pela qual se opõe a “racionalidade da classe educada” à “espontaneidade pré-racional do povo.” Afirma-se que a língua do povo é criativa mas às vezes ilógica, ao passo que a língua culta expressaria a racionalidade e a cultura. Moura observa essa crença através da comparação em português, que cotrapõe

ao padrão normativo ‘tão/tanto...quanto’ e ‘...como’, as expressões ‘que nem’ e ‘que só’, tidas como de uso popular e possivelmente condenadas pelos normativistas pelo aparente ilogicismo presente nelas. A partir de um princípio básico da interpretação segundo o qual os interlocutores levam em conta não só o sentido inicial das expressões mas também a intenção do falante, o autor demonstra que a forma ‘que nem’ (‘o aluno é esperto que nem o professor’) simultaneamente compara e formula um julgamento sobre o termo comparado. A construção seria barrada como contradição lógica se analisada apenas quanto ao sentido inicial; mas esse uso deve ser interpretado como hiperbólico, cumprindo a função comunicativa de enfatizar que o julgamento recai sobre o termo comparado, mas também o caráter prototípico do termo com o qual se compara (no caso, o professor seria tido como um exemplo de feiúra, propriedade que é projetada sobre o aluno)...(GORSKI, 2000, p.4-5)

A autora refere-se em seguida ao artigo “*Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito lingüístico*”, de Gilvan Müller de Oliveira, o qual enfoca a relação entre língua e Estado. Segundo Muller de Oliveira, a idéia de que no Brasil se fala uma única língua se esteia no preconceito, na ignorância da realidade e em um “projeto político de construir um país monolíngue.” Afirma ainda que se cultivou ideologicamente a imagem de língua única e o desconhecimento de que muitas outras línguas são faladas – 170 autóctones e 30 línguas alóctones .

Muller de Oliveira faz um estudo histórico do

plurilinguismo no Brasil, da política homogeneizadora e repressiva de imposição do português como a única língua legítima e da conseqüente redução do número de línguas por um processo conhecido como “deslocamento lingüístico” [...] o qual “envolveu ações como (i) a de civilizar os índios mediante a imposição da língua portuguesa e o ‘assassinato’ especialmente da língua geral na Colônia (o que ocasionou uma verdadeira ‘guerra de línguas’ (Calvet, 1999) e, posteriormente, (ii) a de nacionalizar o ensino no Estado Novo, com repressão violenta às línguas alóctones, especialmente o alemão e o italiano no sul do Brasil. (p.5-6)

Lamenta o autor que, em um país multicultural e multilíngüe como o Brasil, poucos se opuseram ao processo de homogeneização; critica o número reduzido de pesquisas universitárias sobre plurilinguismo, assim como propõe redefinir-se o “conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade”

Gomes Filho (2006), em pesquisa que analisa textos escritos por alunos de uma faculdade privada em Salvador, aborda as “razões lingüísticas, discursivas e argumentativas que justificam ou não um comportamento preconceituoso de professores universitários do ensino superior privado sobre a produção escrita” na dissertação argumentativa de alunos de primeiro semestre letivo.

O autor identifica nos textos produzidos em classe universitária as inadequações lingüísticas e/ou discursivas : ignorância do significado de palavras, o padrão ortográfico, de acentuação, de regência verbo-nominal, bem como ignoram questões ideológicas, “da argumentação e intersubjetividade na construção do discurso” ; atribui tais problemas ao mau

ensino das escolas públicas e privadas. Gomes Filho comenta a reação preconceituosa de muitos professores que pressupõem que os alunos já dominem habilidades básicas como interpretar, analisar as idéias do texto dissertativo/argumentativo; conseqüentemente surge a “animosidade latente sob a forma dissimulada ao discurso e à linguagem dos alunos”. Cita Marcos Bagno (1999), para o qual, nesse caso, haveria “uma espécie de apagamento do sujeito por possuir um discurso de pouco valor de troca no ambiente acadêmico”. Gomes Filho atenta para o momento em que isso ocorre : quando as universidades públicas não absorvem totalmente as classes populares, as quais são incluídas pelas universidades privadas.

Desse modo, o autor hipotetiza sobre quais aspectos as atitudes preconceituosas recaem, propondo apresentar dados que contribuam para alterar a metodologia do ensino superior. Acredita que possivelmente não há razões para o preconceito lingüístico, já que os textos escritos possuem argumentação e enunciação completa. Relata então que foram

trabalhados textos escritos por alunos do Programa de Aprendizagem progressiva (Proap), da Faculdade Social da Bahia, que busca desenvolver um programa de inclusão lingüística e digital daqueles universitários que acabam de ingressar no ensino superior e que se sintam motivados a uma adequação aos padrões da vida acadêmica em que se centraliza a preocupação com a aquisição da linguagem no padrão culto como a familiarização com os gêneros discursivos universitários: a resenha, o resumo, o artigo científico, a monografia.(GOMES FILHO, 2006, p.98)

Explica que no presente artigo analisou-se apenas um texto como amostra para a verificação das hipóteses. Adotou como referencial teórico o de Chain Perelman (2005), “o criador da ‘Nova Retórica’ e a teoria da ‘Semântica Argumentativa de O. Ducrot (1976)

Explicita que a Retórica trabalha com argumentos preferíveis - e não necessários como os da lógica formal -, já que se baseia em valores, hierarquia; assim, haverá o conatraditório “(ético/antiético; moral/amoral; feio/bonito)”. Por sua vez, a enunciação (argumentação) baseia-se em três elementos retóricos: o locutor (*ethos*), o alocutário (*páthos*) e o referido (*tiers*). O locutor/orador (eu) é quem enuncia seu pensamento com o fim

de persuadir o outro; o auditório/alocutário é quem ouve ou lê o enunciado do orador, “agindo por imagens ou por paixões (*pathos*);” o auditório pode ser representado por uma, várias pessoas ou humanidade; o referido (ele) é o discurso alheio, objeto da argumentação.

Observa ainda o autor que os raciocínios lógicos são elaborados com os princípios da “não-contradição, da identidade, da reciprocidade, da transitividade, da inclusão etc.” Diz que no raciocínio quase lógico a contradição é admitida como forma de provar-se o verossímil, exemplificando com a enunciação “Todo político é ladrão”, a qual admite divergências, já que nem todo político é ladrão.

No que tange a argumentação e linguagem, explica que, segundo O. Ducrot, na construção do enunciado admite-se a interação do locutor (eu) com o alocutário (tu). Afirma que o lugar (*topoi*) é fundamental na enunciação, já que a partir daí constroem-se formações ideológicas, vinculadas a aspectos socioculturais. Exemplifica tal conceito presente no texto de um aluno universitário, cujo fragmento expõe:

Ter conhecimento nem sempre é ter consciência, tomemos como exemplo os EUA, uma potência capitalista, como todos sabem. Eles têm o poderio bélico, técnico e militar, têm o conhecimento, mas não têm consciência de como melhor usá-la, age de forma desordenadamente sobre países alheios, matando crianças, jovens e adultos sem ter a consciência de que estão ferindo uma nação inteira, destruindo culturas, língua, costumes, hábitos. (Texto de um aluno de Pedagogia, 1º semestre)

Após analisar o processo de argumentação, diz Gomes Filho que o fragmento,

embora contenha construções inadequadas de linguagem como a questão da concordância (*age* em lugar de *agem*) erros de acentuação gráfica (*tem* ao invés de *têm*), de construção frásica (‘de forma desordenadamente’ em vez de forma desordenada), comprova a teoria de O. Ducrot, pois a enunciação presente revela argumentação e organização das idéias. (GOMES FILHO, 2006, p.101-102)

Após analisar um segundo texto, em relação ao qual conclui que, embora apresente frases confusas, prejudicando a significação das sentenças, não prejudica o sentido do texto. Diz, assim, que o texto analisado, mesmo expressando falta de domínio dos mecanismos da linguagem segundo a norma culta, apresenta “argumentos de exemplo, argumeto

pragmático, os quais criam a progressão, a continuidade, a articulação, portanto a coerência do texto”. Conclui, portanto, que a

Coexistência de textos acadêmicos em que se evidencie a capacidade de argumentação , de persuasão do outro com a produção de textos em que se nota a falta de habilidades lingüísticas vai ainda perdurar por muito tempo, já que se vive um momento histórico de profundas transformações de que o homem ainda não tem consciência na sua extensão .(sic.) Os erros de grafia (*inflator* 1.12 em vez de *infrator*), de regência (empresa em que trabalham...1.20), inadequação vocabular (*dedurando*), 1.25) vão incomodar os puristas da língua, mas os alunos universitários estão vivendo um processo e, com a convivência, estas dificuldades não prejudicarão a produção de sentido da sua enunciação, porque serão superadas.(...) A intolerância docente, às vezes, se torna descabida quando desconsidera um texto só porque apresenta algumas dificuldades lingüísticas. O diálogo ainda é a melhor forma de resolver situações de conflito, sobretudo os conflitos de exclusão lingüística.(p.107)

Atribui a culpa pela falta de habilidades lingüísticas dos alunos à péssima qualidade dos ensinos público e privado que mantêm uma prática conservadora e ineficaz, continuando a adotar extensos conteúdos programáticos,

saturando a paciência dos alunos com memorizações excessivas, ignorando completamente a força da leitura e da escritura como processo de identidade pessoal e social. Não exercita a criatividade, a ousadia, a interpretação dos textos.(p.108)

Leite (2008) apresenta resultados da pesquisa que desenvolve na Universidade de São Paulo (USP) e no Laboratório de Estudos sobre a Intolerância, do qual participam sociólogos, historiadores, filósofos, psicólogos e lingüistas. Entre os projetos que integram seu estudo está o das “formas lingüísticas de intolerância e de preconceito, e de resistência a essas manifestações”. A pesquisa é direcionada : a) ao estudo das intolerâncias em relação a outras línguas; b) à análise dos preconceitos que determinam socialmente os usos de uma mesma língua; c) ao exame da elaboração dos discursos intolerantes em diferentes sociedades.

Afirmando que a intolerância lingüística é tão agressiva quanto qualquer outra, a autora esclarece que por ser social e plena de valores, a linguagem, ao ser utilizada pelo falante expressa consciente ou inconscientemente sua ideologia. Adverte professores e

usuários da língua no sentido de buscar identificar o preconceito e intolerância lingüísticos para evitar sua manifestação, atitude que indica respeito pelas diferenças do outro. Denuncia a atitude preconceituosa e intolerante que tende a homogeneizar a linguagem – ignorando seu caráter heterogêneo -, exigindo o cumprimento de padrões uniformizadores.

Passa a distinguir preconceito de intolerância e, para isso, recorre aos filósofos. Segundo Voltaire, “preconceito é uma opinião sem julgamento”(p.428); para Norberto Bobbio (1992) a intolerância “refere-se à incapacidade de o indivíduo conviver com a diversidade de conceitos, crenças e opiniões”; para Rouanet (2003, p.10-12)

Muito sumariamente, a intolerância pode ser definida como uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções. Essa atitude genérica se atualiza em manifestações múltiplas, de caráter religioso, nacional, étnico e outros.

O preconceito não conduz o sujeito a elaborar um discurso acusatório sobre a diferença, já que aquele pode existir em relação ao que foi assimilado culturalmente; desse modo origina-se na tradição, costume ou autoridade. O preconceito pode resultar em discriminação “mas não se manifesta discursivamente sobre argumentos que visam a sustentar verdades”.(BOBBIO, 1992, *apud* LEITE, 2008, p.22) Ele pode ser uma rejeição e pode nem se manifestar; já a intolerância resulta de julgamentos e manifesta-se discursivamente.

Leite afirma ainda que o preconceito pode tornar-se uma técnica argumentativa ; existe quando um sujeito discrimina ou exclui outro a partir de concepções oriundas de hábitos, sentimentos etc. Ele surge a partir de incompatibilidades entre a pessoa e o ato que ela executa, ou ao contrário, entre o ato e a pessoa, incluindo-se aí o discurso. (PERELMAN, 2005, p 352, *apud* LEITE, 2008, p.27) Exemplifica quando o preconceito torna-se uma arma argumentativa: quando as características da pessoa se estendem a seus atos ou discurso, mesmo quando a pessoa e seus atos não forem legítimos. “Se a pessoa é elegante, bonita ou

“fala bem”, isto é, de acordo com a norma culta, seus atos e discurso podem ser julgados *a priori* como legítimos, mesmo não o sendo”. O preconceito se caracteriza se houver “incompatibilidade” entre ato e pessoa e vice-versa: quando se considerar que as pessoas pobres não têm assuntos importantes a falar, quando alguém honesto e inteligente for considerado sempre “desinteligente” porque usa linguagem popular etc.

(Leite, 2008, p28)

A autora passa a apresentar exemplos de preconceito, como o da criação de neologismos por pessoas de *status* diferentes: um sindicalista e um professor universitário. O primeiro, Rogério Magri, ex-sindicalista e ex-ministro do trabalho do governo Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, na época (agosto de 1993) ministro da Fazenda do governo Itamar Franco.

Magri, em 1990 afirmou que o Plano Collor era “*imexível*” (intocável), adjetivo que causou grande polêmica no mundo da língua. Os gramáticos condenaram o neologismo afirmando que na língua havia palavras como “intangível” e “intocável” que seriam mais adequadas ao que queria dizer o ministro. Os lingüistas, por sua vez, dentre os quais Dino Preti e Evanildo Bechara explicaram que era natural o acréscimo de novas palavras à língua, sendo a palavra “imexível” bem formada, ou seja, adjetivo criado pelo acréscimo de um prefixo(i-) a um adjetivo já constituído (-mexível). Fernando Henrique Cardoso, três anos depois, afirmou em conferência para empresários no Rio que “a inflação não é mais *convível*...” , termo registrado pela Folha de São Paulo, de 17 de agosto de 1993. A repercussão, porém, não foi a mesma da palavra “imexível”, provavelmente, segundo a autora, devido ao prestígio intelectual, político e econômico do então ministro Cardoso.

Um texto opinativo publicado pelo mesmo jornal evidencia o preconceito no julgamento dos dois casos:

As palavras e as coisas

Ministro corre risco de optar pela poesia

Quando o ex-ministro do Trabalho Antonio Rogério Magri criou o seu “imexível”, houve um certo escândalo entre os puristas. A ousadia verbal do então ministro – na verdade, reconhecida ignorância – era um sintoma. O que veio depois ficou por conta da crônica policial.

Temos agora o “convivível” de Fernando Henrique. Especialistas, depois dos permissivos anos 60, tendem a achar que tudo é possível. A língua, de fato, prevê um processo de formação de palavras – a derivação imprópria – pelo qual vocábulos de uma determinada classe gramatical demonstram eficiência em outra. Fernando Henrique, corajoso, avança como um Vasco da Gama do Paortuguês por mares nunca dantes navegados e acrescenta um tipo de derivação imprópria a sufixação. Vai, diria Fernando Pessoa, “além do Bojador”. É feio, mas dá nisso: convivível.

A língua costuma espelhar o que acontece na sociedade. Às vezes, radicais gregos e latinos são recuperados para expressar novas realidades. É raro. Quase sempre, o conjunto disponível é eficiente para traduzir realidades e pensamentos.

Pode ocorrer, no entanto, de pensamento e realidade serem de fato, intraduzíveis. Não porque haja lacunas na língua, mas porque o usuário mal compreende a realidade a ser designada ou seu próprio pensamento. Seria esse o caso do ministro: tanto Fernando Henrique já falou sobre a inflação, que há o risco, real, de acabar concluindo que “a inflação é a inflação é a inflação”. Terá, nesse caso, rompido os vínculos coma função referencial da linguagem e penetrado no caudaloso e movediço terreno da poesia. (LEITE, 2008, p.50)

Comentando o preconceito evidente no texto, a autora observa o tratamento dado de forma diferente e discriminatória a dois atos iguais, oriundos de pessoas diferentes. A criação de Magri foi uma “ousadia verbal”, ousadia no sentido negativo, recriminável, como o autor caracteriza com a frase “(na verdade, reconhecida ignorância)”, contrariamente ao ato lingüístico de coragem de FHC. Isso, segundo Leite, caracteriza o

argumento por preconceito, ou pela incompatibilidade entre a pessoa e seu discurso ou seus atos, já que o articulista considera como criação ruim a palavra criada por quem ele considera ruim e, em caso idêntico, considera boa criação a palavra formada por quem ele considera bom. (p.52)

No capítulo intitulado *A Imprensa Lingüisticamente Intolerante*, Leite passa a analisar discursos metalingüísticos publicados em textos jornalísticos de diversos gêneros para evidenciar o porquê de determinadas atitudes lingüísticas serem consideradas intolerantes.

Antes de proceder à análise, explica as razões pelas quais algumas pessoas defendem apaixonadamente a liberdade da língua em relação às regras tradicionais. Cita a “força diversificadora, que impulsiona a variação social, estilística e temporal” bem como a força “unificadora, representada pelo império da tradição de um conjunto de usos linguísticos (...) considerados próprios dos que mais estudaram e acumularam conhecimentos por meio de leitura”, a autora explica que essas duas forças garantem a estabilidade da língua e que as línguas variam e mudam assim como varia e muda a vida do homem na sociedade. Diz ainda que na realidade brasileira, diferentemente da dos países em que os habitantes têm escolas eficientes, uma parte imensa da população não tem acesso à escola o que deixa a tradição lingüística menos disponível a muitos brasileiros; conseqüentemente surge o preconceito de que “brasileiro não sabe falar português”. Passa em seguida a analisar o discurso e os textos cuja grande maioria refere-se ao Presidente Lula – o que será registrado no capítulo seguinte (cap. 6) deste trabalho.

Analisando a intolerância pelas crônicas, afirma não saber como os autores acreditam não existir inteligência fora da norma culta. Passa assim a analisar a ideologia “se não fala a norma culta, não pensa”.

Certo ou errado?

A língua portuguesa está mudando. Se é um processo bom ou ruim, tenho minhas dúvidas. Mas é fato. Ao longo dos séculos, o português passou por inúmeras modificações. Já tentei ler textos do século XVIII. Impossíveis de compreender. Mal se reconhece o idioma pátrio. Ultimamente, tudo parece mais rápido. Palavras que ontem não existiam estão incorporadas ao vocabulário. Como o verbo deletar. Vindo do inglês, tornou-se comum com a popularização dos computadores.(...)

(...) Raramente vejo o “há” grafado de maneira correta. Costumam esquecer o “H”. é de doer, pois demonstra a falta de alguns rudimentos básicos. Em legendas de cinema, já cansei de ver a grafia errada: “a muito tempo”... Mesmo em jornais, eventualmente. (...)

Ainda usamos expressões surgidas em outras épocas, quando a vida era diferente. Outro dia um amigo fofocou:

-Ela deu com os burros n'água!

Embora nas cidades grandes ninguém mais ande de carroça nem corra o risco de atolar com os quadrúpedes. (...)

Formas de falar logo ficarão obsoletas. Um ex com dor-de-cotovelo ainda pode reclamar:

- Ih! Ela queimou meu filme!

As máquinas fotográficas ainda têm filmes. Do jeito que as coisas vão, em breve todas serão digitais. Surgirá outro jeito de dizer a mesma coisa.

Aprender a usar a gramática, tempos verbais e a grafia correta é uma maneira de treinar o raciocínio. *Quem não sabe falar ou escrever provavelmente não articula bem os pensamentos.* Tenho medo de que certas mudanças sejam fruto de escolas péssimas, deficiências de aprendizado ou, simplesmente, preguiça. Mas também é preciso aceitar a evolução!

Portanto, nem tanto ao mar nem tanto à terra! Ei...Acho que essa expressão vem dos tempos em que marinheiros ainda saíam em busca de novos mundos! Na época, era moderníssima! Mais um motivo para apreciar nossas modernidades! Cada época se espelha em um modo de falar, ou a vaca vai para o brejo, ou a gente cai do cavalo, ou entra em um buraco negro. Fascinante é saber que a língua, enfim, é viva! (*Veja*, 16 fev. 2005- grifo da autora)

A autora comenta que a frase em destaque empobreceu a crônica, resultante da ousadia do cronista por adentrar-se em área que não dominava, a filosofia da linguagem.

Leite passa, em seguida, a analisar a intolerância pelas cartas de leitores do jornal *A Folha de São Paulo*, as quais comentam a linguagem utilizada pelo jornal. Aqui os leitores queixam-se dos “erros de português” identificados no texto impresso ou eletrônico.

Em relação às cartas, recorreu ao conceito de *atitude lingüística* (Labov, 1966; Giles e Coupland, 1991), de *variação, uso e norma lingüísticos* (cf. Aléong, 1983; Halliday, 1974; Auroux, 19980 e de *intolerância e preconceito lingüísticos* (cf. Leite, 2005a). A autora explica que estudar a *atitude lingüística* significa abordar que *sentimentos* certas escolhas lingüísticas podem evocar no ouvinte/leitor e como isso se relaciona com as normas lingüísticas e sociais.(LEITE, 2008, p.75). Para fazer tal estudo recorreu ao *ombudsman* da *Folha de São Paulo*, para solicitar as cartas, no que foi atendida. Leite explica ainda que quando ocorre erro de linguagem os leitores revoltam-se, sentem-se ofendidos. Na seguinte carta o leitor afirma serem os erros ofensivos e os jornalistas ignorantes:

Bom dia.

Os erros de português na Folha Online já estão ficando ofensivos. Ontem li algo como “Defesa alega não existir provas...”Cadê a concordância verbal? Sujeitos separados dos predicados por vírgula do predicado [sic],

características gramaticais da oralidade indevidamente transferidas para textos escritos e erros de regência são praxe. *O fato de o jornal ser online não justifica tanta ignorância. Jornalistas devem saber escrever. O Feltrin é um dos campeões. Já essa Fabíola Reipert abusa...*Veja só quantas pérolas em uma única coluna:

“Marcelo Valente, de 19 anos, *que Ivete Sangalo está saindo (*com quem*)”

“...a autora disse que vai eliminar da história a entidade que *defenderia* os maus tratos aos animais.”

Não acredito que na novela haveria uma entidade que defendesse os maus tratos aos animais, mas sim que defendesse os animais dos maus tratos! (c.100 – grifos de Leite, 2008)

Segundo Leite, evidencia-se aqui a falta de tolerância da leitora no que toca ao exposto, já que a leitora usa o “essa”- que sugere um adjetivo elíptico – e o “abusa” para agredir e desqualificar a jornalista. Evidencia-se também a “fúria com que alguém pode se manifestar sobre um uso lingüístico que julga errado, ruim ou feio” atribuindo ignorância e analfabetismo aos jornalistas-objeto da crítica. (p.81):

Em notícia de 26/11/2005 – 18h51 Oposição tem atitude de “mau perdedor” no texto publicado por vocês explicita-se o seguinte: “O deputado federal José Dirceu (PT-SP) afirmou hoje que a oposição está agindo como “mau perdedor”. O mínimo que se exige em termos de concordância [sic] é que ela (a oposição) seja uma má perdedora. Foi o Dirceu quem disse isso ou foram vocês que transcreveram a nota? E o resto do artigo? Quem escreveu isso? *Perguntem a quem aí mais dotado de conhecimentos da língua portuguesa quantos erros de linguagem básica há nessa simples frase (do mesmo artigo):* “Ontem, o presidente do Conselho de Ética da Câmara, Ricardo Izar (PTB-SP), distribuiu aos ministros do STF um documento afirmando que os advogados de Dirceu estão recorrendo a ‘chicanas procrastinatórias’”.*Decerto vocês devem ter como parâmetro [sic] que o maior percentual das pessoas que lêem esses disparates que escrevem devem [sic] ser no mínimo tão ou mais analfabetos como vocês mas, pelo amor de Deus, devagar!* (C.5 – grifos de Leite, 2008)

Comentando as palavras de Wittgenstein, no seu *Tractatus lógico philosophicus* (1914), o qual se baseia apenas no seu conhecimento para entender e descrever a linguagem: ‘o que é todo exprimível, é exprimível claramente; e aquilo de que não se pode falar, guarda-se em silêncio’. (WITTGENSTEIN, 1987, *apud* LEITE, 2008, p.90)

Leite refere-se ao pensamento implícito na citação : ‘tudo o que o homem consegue elaborar intelectualmente pode ser enunciado em palavras, em linguagem verbal. Todavia, aquilo em que não se consegue pensar não se consegue falar’. A autora adverte sobre o uso

equivocado das palavras do filósofo, ou seja, interpretá-las aleatoriamente, como o faz uma revista nacional que apresenta como assunto de capa e matéria “*Falar e Escrever Bem*” e como subtítulos: “o brasileiro tem dificuldade de se expresar corretamente. Mas (sic) está fazendo tudo para melhorar, porque precisa disso na profissão, nos negócios e na vida social.”

Fecha-se a matéria com uma citação de Wittgenstein equivocada, segundo Leite. A revista, ao referir-se à discussão entre o professor Pasquale Cipro Neto e a corrente de lingüistas denominada por este de “relativista”, conclui que, de acordo com Wittgenstein, os limites da linguagem são também os limites do pensamento; assim, os brasileiros que buscam melhorar seu português aprendem a pensar melhor.

Em resposta a tal pressuposto, afirma Leite que Wittgenstein não se preocupou com os problemas de dialetos e registros, nem afirmou que quem não usa a norma culta não pensa. O que o filósofo afirma é que “tudo o que não foi ainda pensado e compreendido não pode ser expresso em linguagem.

Depreende-se, portanto, da leitura da obra de Wittgenstein que pensamento e linguagem são inexoravelmente relacionados no nível da elaboração intelectual. Contudo, concluir do pensamento do filósofo que a imprecisão no emprego da norma culta revela uma dificuldade de elaboração do pensamento é um engano lamentável.(LEITE, 2008, p.92)

Segundo a autora, a reportagem recorre a um argumento de autoridade, ao citar o pensamento do filósofo, “para criar um efeito de sentido de verdade e de credibilidade acerca do que foi dito sobre o problema da realização da língua nas suas modalidades falada ou escrita da norma culta do português brasileiro...” Essa atitude, segundo Leite, caracteriza o preconceito e a intolerância em relação às realizações lingüísticas não-padrão. Diz ser um absurdo a afirmação da reportagem de que os brasileiros têm dificuldade de utilizar, com clareza e correção, sua própria língua. Pergunta se os portugueses ou africanos a realizam sem dificuldades e afirma perceber-se que existem duas atitudes diferentes no que tange ao entendimento do que seja *clareza* e *correção*: a atitude de professores de português e a

atitude dos lingüistas; os primeiros entendem a norma culta da gramática tradicional; os segundos a entendem e sabem que é mais abrangente do que a norma da gramática prescritiva; sabem também que o objetivo do estudo da língua é a eficiência no seu uso e não só a assimilação de regras da gramática.

Para os professores de Português a língua é a gramática tradicional, a norma culta, e quem não utiliza a norma está errado. Em relação a essa questão a autora diz que “ninguém realiza a língua falando ou escrevendo exatamente de acordo com as regras tradicionais da língua, por isso elas só podem ser consideradas como parâmetro...”(p.94).

No que tange a linguistas e outros profissionais, a autora cita Antonio Soares Abreu, livre-docente aposentado do Departamento de Lingüística da USP, que trabalha com alunos-funcionários de empresas e que busca levar seus alunos a serem proficientes no uso persuasivo da sua língua, e não para “falar melhor”. A entrevista feita pela revista citada com o professor Luiz Antonio Marcuschi (UFPE) reflete o desinteresse pela opinião do lingüista, já que o espaço concedido a ele foi mínimo em relação ao concedido aos gramáticos.

Leite critica, afirmando que o ponto alto da reportagem

é a correção gramatical, não a eficiência da linguagem. A ideologia da exclusão e da intolerância advinda da moral está explícita no texto, em passagens como as seguintes:

- “[...] muitos estão conscientes disso e querem melhorar;”
- “Pecados capitais da linguagem oral;”
- “A maldição da falta de clareza”.(p.100)

Refere-se às palavras do professor Pasquale Cipro Neto, que na parte final da revista critica os lingüistas por aceitarem a linguagem do povo como perfeita aos propósitos a que se presta:

Elas [as críticas ao professor Pasquale] ecoam o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua. De acordo com essa tendência, o certo e o errado em português são conceitos absolutos. Quem aponta incorreções na fala popular estaria, na verdade, solapando a inventividade e a auto-estima das classes menos abastadas. Isso configuraria uma postura elitista. Trata-se de um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca, que idealiza tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema do “povo”. O que esses acadêmicos

preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo. Que percam a oportunidade de emprego e a conseqüente chance de subir na vida por falar errado. (p.112, *apud* LEITE, 2008)

Comentando tais palavras, a autora afirma que todos devem ter acesso à norma culta; diz que é a intolerância quanto ao uso de outras normas que os lingüistas combatem; neste caso, a revista desvaloriza a cultura e a língua do povo.

Estudar a língua em uso, em toda a sua complexidade, requer um repertório teórico que ultrapassa, e muito, aquele tradicional.[...]implica saber interpretá-la sob diversos enfoques, dentre os quais o discursivo, o textual e o gramatical. Isso é muito diferente de entender que a língua se restringe a um punhado de regras da gramática tradicional e que elas são a norma culta! E é essa batalha, contra o preconceito e a intolerância lingüísticos, que se tem de travar para que não se afirme por aí que “A dificuldade com a clareza é um traço cultural do Brasil” ou que Wittgenstein relacionou norma culta a limite de pensamento e linguagem.(p.103)

Leite conclui que a solução não é a educação cumulativa e sim a “*educação conscientizadora* pela dialética do esclarecimento, através da qual se pode produzir a *consciência verdadeira*”(Adorno, 2003, *apud* LEITE, 2008).

No texto *Quem come quem*, Carvalho (1999) trava um debate e uma crítica aos lingüistas, chamando-os de “relativistas”. Inicia dizendo que um efeito cíclico da obsessão identitária do brasileiro é que, quanto mais se afasta da sua “raiz autêntica lusitana mais tem que tomar emprestada a seiva alheia – francesa ou americana (do norte) – e a sua busca da autenticidade torna-se uma caricatura do estrangeiro.”

Cabe comentar-se que não há obrigatoriedade de buscar-se em outras línguas os recursos disponíveis e tão fartos na língua falada no Brasil. O autor refere-se à raiz “autêntica lusitana”, sem mencionar a autenticidade dos substratos indígena e africano que a influenciaram no contexto brasileiro, em uma demonstração flagrante de preconceito lingüístico. Caberia também perguntar-se o que seria autêntico nas línguas românicas quando do seu surgimento a partir da transformação do latim: se ignorariam os substratos que contribuíram para o amálgama que lhes deu origem?

Carvalho prossegue citando Jean Piaget, ao afirmar que quando “o coelho come alface é a alface que vira coelho, não o coelho que vira alface”. Diz que

a brasilidade autêntica não está na imitação da linguagem popular (...) Suassuna não é brasileiro porque come coco, mas porque digere a fruta local no estômago da tradição lusa. (...) Mais fez pela brasilidade do romance um Machado de Assis, criando com assunto urbano e em **português castiço** a fórmula inédita das *Memórias Póstumas* do que dezenas de imitadores de Zola narrando histórias de escravos com **sintaxe de cangaceiro**. Ser brasileiro (...) não é integrar materiais locais e **trejeitos lingüísticos regionais**³⁹ numa tradição narrativa.

Observe-se a apologia ao mundo lusitano, presente no seu texto, do início ao final. As palavras negritadas revelam o preconceito lingüístico, a visão purista, acientífica e racista do autor.

Afirmando que o povo brasileiro, por ser complexado, preocupa-se obsessivamente com a própria identidade, diz que o problema que este encontra está em três tipos de engano: *Primeiro*: revoltar-se contra o dominador errado. Rebelar-se contra o mundo lusitano quando se está “paralisado sob as patas do império munidal anglófono”. Assim, a pretensa busca brasileira de independência seria apenas um disfarce “para encobrir nosso compulsivo puxa-saquismo, nossa devoção ao poder mais forte”.

Concorda-se com autor quanto à histórica subordinação brasileira às línguas hegemônicas estrangeiras – claro traço de país colonizado – objeto de crítica da autora desta tese (v. conclusão), o que não invalida a premência em valorizar-se e adotar-se na prática a língua verdadeiramente usada no contexto brasileiro e considerar-se o padrão português europeu apenas como uma das referências da historicidade da língua no Brasil.

Segundo: acreditar-se

“demais na mágica besta do popular, do local, do costumeiro e corriqueiro. Achando que falando de coisinhas do nosso dia a dia e imitando a fala do povo seremos nacionais.” É a originalidade criativa que dá origem a uma literatura nacional. “(...) quando falta, não há documentarismo, populismo ou automacaquice lingüística que o substitua.”

³⁹ Grifos meus.

O autor manifesta-se como alienado ou cínico, já que seu argumento carece de fundamentação científica. Ser popular não invalida o ser criativo.

Terceiro: confundir-se o universal com o atual. “Acreditar que, para integrar-nos na cultura mundial, temos de acompanhar o debate que se desenrola entre os povos mais ricos e supostamente mais cultos”.

Quem nos garante que, examinando por nossa conta a antiguidade greco-romana, a cristandade medieval, a remota herança dos povos orientais, não seremos capazes de descobrir aí tesouros esquecidos pelo *establishment* euro-ianque...Por que não podemos escandalizar e chacoalhar a empáfia dos usurpadores, lendo Heidegger através de Parmênides, Nietzsche através de Sócrates, a modernidade através da Idade Média? (...) Não fomos nós que caímos na esparrela de abdicar de uma herança que nos pertence. Os portugueses, inferiorizados por não acompanhar *pari passu* o pensamento moderno, saltaram três séculos sobre a ilusão mecanicista cujo prestígio só fez atrasar o desenvolvimento das ciências e inspirar, na política, os frutos mais letais do estatismo centralizador. O único erro de Portugal foi o de esquecer-se de si, o de não conseguir olhar seu próprio passado senão no espelho enganoso da modernidade alheia. (...) justamente nisso continuamos imitando servilmente Portugal. Iludidos pelo dogma de que o presente abrange todo o passado, barramos nosso acesso a uma verdadeira universalidade e agitamos em vão a falsa alternativa do estrangeirismo e do localismo, ora em formato puro, ora ressurgida sob o disfarce do elitismo e do populismo.

Percebe-se no trecho acima o discurso saudosista mas também contraditório do autor, uma vez que combate a influência européia mas defende a presença lusa na cultura brasileira. Ao falar de elitismo e populismo, afirma reincidir no terceiro engano o livro de Marcos Bagno, “*Preconceito Lingüístico. O Que e Como se Faz*”, “ao assumir a defesa do mais entrópico *laissez-faire* gramatical contra toda tentativa de conservar a unidade da norma culta, abominada como mecanismo de exclusão social e opressão dos pobrezinhos.”

Note-se a ostensiva e reacionária defesa do purismo lingüístico bem como a ironia (“pobrezinhos”) em relação às classes sociais desprestigiadas.

A crítica nada científica de Carvalho – na verdade procedente de uma visão política reacionária – incide sobre as faculdades de Letras, que o autor denomina de “usinas de diplomar analfabetos”, por abrigarem, possivelmente, os professores que recebem o

ensinamento de Marcos Bagno, doutor em língua portuguesa pela USP, mestre em lingüística, poeta, contista e tradutor.

Dando continuidade ao seu sarcasmo reacionário, diz que

A sociolingüística é um ramo da lingüística que estuda Marx. Muitos alunos de letras, por deficiência cognitiva, aderem a ela. Incapazes de alcançar o rigor da ciência, contentam-se em macaqueá-la. Daí o enorme sucesso que qualquer autor minimamente alfabetizado faz entre essa gente da pseudolinguística – que não é outra coisa senão a marxolinguística praticada pela nova geração de professores das faculdades de letras. Pelo fato de escrever inegavelmente bem, (...) o jovem Marcos Bagno tornou-se uma Marilena Chauí de calças – faz, em letras, o mesmo sucesso que ela faz em filosofia. Os dois têm em comum a eloquência, o confucionismo e uma indisfarçável vocação para a charlatanice intelectual (p.8).

No trecho acima evidencia-se mais uma vez seu discurso político que continua tão agressivo quanto o anteriormente grafado. Afirma ser seu livro falso, e que Bagno quer fazer dele o *Manifesto Comunista* do idioma, vendo em cada colocação pronominal “uma mais-valia” intelectual para tornar cada falante um iletrado.

É importante esclarecer que alguns dos argumentos de Bagno – no que tange à colocação pronominal, por exemplo - já eram apresentados por Joaquim Mattoso Câmara Júnior, desde os anos 1960, e - que a autora deste trabalho saiba, já que o estudou por longos anos, aplicando seus textos no curso de Letras – este não era comunista. Em *A Estrutura da Língua Portuguesa* pode-se verificar um fato descrito por Câmara Júnior e que é inerente ao português do Brasil : o uso invariável da próclise em todos os rincões do Brasil.

Rodrigues (2006) refere-se ao sociólogo Nildo Viana, que em 2004 apresentou uma visão marxista do preconceito lingüístico, fazendo uma relação entre educação escolar e dominação de classe. A afirmação de que a escola reproduz as desigualdades sociais esteia-se no fato de que a mesma veicula o padrão lingüístico, oriundo das classes privilegiadas. A relação linguagem-escrita-educação com processos de domínio é a origem do preconceito lingüístico.

Para Rodrigues, dos preconceitos existentes – racial, contra pobres, mulheres, índios,

homossexuais etc. - o preconceito lingüístico destaca-se devido à sua freqüência. Explica que, no processo escolar, a negação de uma variedade em favor de outra despersonaliza o indivíduo, já que este, ao chegar à escola, já tem seu repertório cultural constituído pelo seu meio e, se acredita que sua linguagem é “errada” perderá sua identidade verdadeira.

Lamenta que a mídia, que poderia ser um excelente instrumento de combate ao preconceito lingüístico, mais o reforça, difundindo-o.

Enquanto os estudiosos, os cientistas da linguagem, alguns educadores e até os responsáveis pelas políticas oficiais de ensino já assumiram postura muito mais democráticas e avançadas em relação ao que se entende por língua e por ensino de língua, a mídia reproduz um discurso extremamente conservador, antiquado e preconceituoso sobre a linguagem. (Rodrigues, 2006, p.3)

O autor propõe que as instituições promovam discussões sobre a norma culta e variantes lingüísticas, para permitir a reflexão sobre a língua materna, mostrando o que é adequado ou inadequado em determinados contextos, para viabilizar o acesso das classes desprestigiadas aos instrumentos culturais e à ascensão social. A necessidade de o aluno compreender a necessidade de adequação de uso das linguagens formal e informal bem como a discussão do que é “certo” e “errado” dentro de um contexto de variação histórica, estilística, social e geográfica é também premente, segundo o autor.

Da leitura minuciosa do seu trabalho, depreende-se que, para o autor, a escola e o livro didático têm um papel fundamental no sentido de questionar os preconceitos dentro da sociedade, sendo relevante um trabalho didático na vida escolar primária. Para o autor o preconceito é um comportamento aprendido e, já que é no período escolar que as crianças são informadas sobre outros povos, outras culturas, destaca a importância do professor e do livro didático na cristalização ou subversão do preconceito.

O autor passa a definir, sob a ótica antropológica e segundo a *Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais* (apud GRUPIONI, 1995), preconceito e discriminação: o preconceito ‘é opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, que o leva a atuar de

acordo com esta definição (sic.)'; a discriminação 'é o tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva, sobre um indivíduo ou grupo de pessoas.'

Rodrigues afirma ser uma das causas do preconceito perceber-se o mundo através da própria cultura. Lembra o caráter dinâmico de toda cultura, já que a pessoa está sempre interagindo com o mundo, criando e alterando seus símbolos. Rechaça os termos “primitiva” e “avançada” para caracterizar a cultura, já que se toma por base a própria cultura para parametrizar as outras, ou seja, criam-se preconceitos. Refere-se aos povos indígenas os quais têm sido historicamente vítimas de preconceito, tratados genericamente como índio, como se todos falassem a mesma língua ou como se houvesse uma única cultura indígena. Apresenta dados segundo os quais há atualmente no Brasil 206 povos indígenas que se expressam em 180 línguas diferentes em regiões diferentes, representando aproximadamente 0,2% da população brasileira, constituindo-se assim em minoria social.

Critica os meios de comunicação que tratam os povos indígenas como “tribos”, remetendo à concepção de povos primitivos. Afirma que essa associação do “índio” genérico à natureza é uma estratégia para legitimar a dominação do não-índio, ou seja, para explorá-los em nome do progresso. Diz que o conhecimento sobre esses povos é ainda superficial e limitada a universidades e a algumas ONGs (Organizações Não Governamentais). Assevera ser necessário “um espaço para que os povos indígenas falem de si mesmos.” Denuncia que as informações e culturas desses povos a que temos acesso são filtradas pela grade cultural do não-índio.

Ao referir-se ao preconceito lingüístico, Rodrigues comenta a falsa idéia de um Brasil monolíngue, cuja aceitação se constitui em um sério problema. Diz ainda que

não são consideradas todas as variantes lingüísticas do português, sejam regionais ou sociais. Ainda dá *status* falar “corretamente”, na idéia ingênua de que a língua dita culta é uma ponte para a ascensão social.(...) essa variante padrão, no entanto, é reservada a uma ínfima parte da população brasileira (a mesma que detém o poder econômico e político). Não é difícil

perceber que o modo de falar “correto” é aquele dessa elite e que o modo “errado” é vinculado a grupos de desprestígio social.(p.3)

Afirma que outro equívoco que permite a disseminação do preconceito linguístico é priorizar-se a gramática como ensino da língua. A falsa idéia de que o domínio da gramática normativa garante leitores/escritores críticos e ativos é veiculada pela escola, jornais e programas de rádio e televisão. Conclui:

O preconceito lingüístico acaba sendo mais uma arma daqueles que mantêm o poder em suas mãos. A marginalização lingüística restringe o acesso a documentos vitais ao cidadão, como a constituição e os contratos. A cidadã ou o cidadão que não domina a variedade padrão está privado de seus direitos (será que podemos, então, considerá-la /lo como cidadão/ã?)

Citando o Ministério da Educação, Rodrigues refere-se aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e ao RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), os quais abordam o problema do preconceito e reconhecem a diversidade cultural e lingüística no Brasil, mas cujos conteúdos ainda são desconhecidos pela maioria dos(as) professores(as). No volume *Pluralidade cultural, orientação sexual* propõe-se que se repudie toda discriminação e se valorize o convívio na diferença; reconhece-se a existência de 206 etnias indígenas, os descendentes de africanos, imigrantes e pessoas do campo, mas o problema se encontra no aspecto teórico como é conduzida a questão, quando o que propõe o MEC é que a escola se torne um espaço de resistência, ou seja, de criação de outras formas de relação social a partir da interação entre trabalho educativo escolar e questões sociais (PCN, 1997, p. 52).

O autor identifica outro problema dos PCN e do RCNEI, que consiste em tratar a linguagem embasando-se na noção de *adequação*, ou seja,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (1997, p.31-32)

A crítica do autor recai sobre o aspecto “coercitivo do falar adequado, imposto pelo

uso burocrático da linguagem”, o qual não levaria em conta outro aspecto: como saber se produz tal efeito se se escreve ou se fala para pessoas diferentes? Cita Marcuschi (1997, p.44):

O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar, cabendo aos falantes identificá-los (...) [a escola] deveria fazer o aluno exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio, desenvolvendo sua habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos.

Cameron (1995), lingüista inglesa, em seu livro *Verbal Hygiene*, analisa manchetes de jornal, dentre as quais a que afirma que as tradições inglesas do passado estão sob ameaça – matéria referente aos “*anoraks*” – pessoas que divulgam publicamente que a língua inglesa está sendo destruída pela mídia.

Refere-se também em sua obra à reação de um grupo reunido com ela em um centro de estudos culturais que, diante de sua identificação como lingüista, perguntam como os lingüistas “combatem os abusos da linguagem”. Outra crítica incluída é a do professor emérito de lógica Michael Dummet, que atribuía o “trágico estado da língua inglesa” às “idéias ridículas dos lingüistas, os quais segundo o professor, “proclamam que a língua não importa, e pode ser usada e abusada à vontade.” Cita outro caso “trágico-cômico” segundo a lingüista: o memorando do jornal *The Times*, no qual o editor recomenda aos jornalistas que não usem a palavra “*consensus*”, por ser horrível e odiosa.

A lingüista, ao perceber que há um número expressivo de pessoas que dão importância à sua língua e que são apaixonadas por ela, propõe-se arrolar todos os casos encontrados para “tentar compreender – embora não concorde - a razão de tais pessoas agirem dessa maneira “.

O CRESAS – Centre de Recherche de l’Education Spécialisée et de l’Adaptation Scolaire – é um centro de pesquisa francês que faz parte do INRP – Instituto National de Recherch Pédagogique- , o qual se dedica ao estudo das causas do fracasso escolar das

crianças de camadas populares e à busca de formas de superá-lo. O trabalho que desenvolvem e publicam é crucial já que a abordagem é pluridisciplinar. Possui uma equipe constituída de psicólogos, lingüistas, sociólogos, professores e utilizam a metodologia da *pesquisa-ação*, das quais recolhem sugestões práticas de atuação pedagógica.

Partindo da condição de que só a igualdade social e econômica poderá garantir a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais, Guiomar Namó de Mello (1979) aponta a responsabilidade da própria escola pelo fracasso escolar e sugere alternativas para que a escola possa gerar qualidade e servir adequadamente aos alunos pertencentes às camadas populares.

6 – A FALA DE LULA. O CARÁTER PRECONCEITUOSO E POLÍTICO IMPLÍCITO NA CRÍTICA AO PRESIDENTE

Leia-se o material retirado da Revista *Discutindo Língua Portuguesa*, nº 5, ano 2005, reportagem de Paulo Bearzoti Filho:

“Eu conquistei o direito de andar de cabeça erguida, neste País, com muito sacrifício. E não vai ser a elite brasileira que vai fazer *eu* baixar a minha cabeça.” A frase inspirou a manchete da *Folha de São Paulo*: “Elite não me fará baixar a cabeça”. A revista comenta as três

interferências gramaticais feitas pela manchete: a) o substantivo *cabeça* aparece sem o pronome possessivo *minha*, atendendo à regra da gramática tradicional, segundo a qual não se deve empregar possessivos com partes do corpo; b) a locução verbal *vai fazer*, assume o aspecto formal, *fará*; c) o pronome *eu*, da construção “*vai fazer eu baixar a minha cabeça*” torna-se *me*. Portanto a manchete do jornal corrigiu a fala do presidente Lula.

A revista refere-se ao fato de Lula ser objeto de críticas constantes devido à sua fala, a maioria das quais oriundas dos que não simpatizam com a sua política. Cita a jornalista Dora Kramer que, em novembro de 2002 questionava: “Até quando será considerado politicamente correto ignorar que o presidente eleito do Brasil comete crassos e constantes erros de Português?”. Refere-se ao comentário feito pela professora titular dos departamentos de Filosofia da USP e UNICAMP, Maria S. de Carvalho Franco, que declara à revista *Veja* (15/04/04) :

Na verdade, o bom Português é o mínimo que se exige de um presidente da República. Não aceito o argumento de alguns lingüistas de que a língua falada é dinâmica. Existe uma gramática, com significados definidos. São estruturas que têm de ser respeitadas, senão a língua desaparece, vira um dialeto incompreensível.

O artigo da revista, observando que para certa camada da população o presidente Lula comete “erros de Português”, o que não seria compatível com o exercício da vida pública, lança como questão se essa é uma crítica justa ou preconceituosa, e passa a “investigar (na reportagem) o fato que a motiva”.

Apresentando mais dois exemplos de fala do presidente, o articulista diz que, em 1982, em debate televisivo, Lula afirmou que um comentário do jornalista Boris Casoy atribuíra “menas importância” às funções públicas de prefeito e governador. Também, no mesmo debate, empregou duas vezes a forma “estrupe”. Em 1989, em debate com Fernando Collor de Melo, disputando a presidência da República, falou “menas miséria”. O articulista da revista, Bearzoti Filho, reconhece que Lula, como falante de origem popular e sem escolaridade superior, não atende à orientação da gramática normativa “ou, dito de outra

forma (e com outro viés ideológico), comete “erros de Português”. Propõe que não se releve essa questão , já que o presidente não é o único e que está “errando” cada vez menos em relação à língua.

O articulista apresenta textos de intelectuais brasileiros, como o de Paulo Renato Souza, ex-reitor da Unicamp e ministro da Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Em conversa informal, virtual, com estudantes , em um portal da Internet(1997) escreveu: “Certamente o Brasil precisa *expandir* e diversificar sua área de ensino técnico, mas ainda o número de estudantes universitários é inferior ao que deveria ser para um país que pretende ser desenvolvido.” Refere-se ao erro ortográfico “expandir” em lugar de “expandir”. O articulista justifica com a pressa em articular idéias e escrevê-las e diz que não se pode exigir que ninguém saiba tudo. Apresenta o segundo exemplo, que consiste num bilhete escrito pelo então presidente Fernando Collor : “*Chama-me* a atenção os desdobramentos do resultado da antecipação, pelo Senado, do plebiscito sobre formas e regimes de governo.” , o qual evidencia a falta de concordância do verbo com o sujeito.

Bearzoti Filho refere-se à discrepância entre o Português falado no Brasil e a gramática normativa, baseada no Português lusitano; afirma ainda que tal discrepância manifesta-se não apenas nas normas populares mas também na norma culta falada . Cita, a seguir, o Projeto NURC (Norma Urbana de Registro Culto) e os estudos da gramática do Português falado, os quais comprovam a existência de muitos “erros” na fala espontânea de pessoas de nível universitário completo. Os exemplos consistem no uso de pronomes retos “ele”, “eu”, na posição de objeto do verbo. Cita também Matoso Câmara Júnior , primeiro grande lingüista brasileiro que, em 1960 já afirmava que o uso de “ele” como objeto direto “é a rigor o registro que vigora” no Português do Brasil.

Bearzoti Filho assegura que a linguagem de Lula está bem próxima da de pessoas de classe média, ainda que estes não aceitem.

Apresenta exemplos de autocorrekções feitas por Lula, tais como “interveio” em vez de “entreviu”, quando Lula, em campanha (1998), fala na sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Comenta, de forma humorada: “Vocês viram que eu falei “interveio”? Tem muito advogado por aí que diz “entreviu”. Já eleito, em encontro com intelectuais, Lula emprega a expressão latina “*sine qua non*”. Dirigindo-se ao compositor e escritor Chico Buarque de Hollanda, comenta: “Lembra quando eu falava ‘*menas*’ laranjas”? O presidente tem consciência das críticas de que é objeto, do ponto de vista lingüístico, e afirma que já não comete os “erros” de antes. Esse esforço do presidente em evitar traços de sua fala e aproximar-se do padrão é uma atitude purista. Segundo o articulista

“há quem considere que os tais “erros” remanescentes na fala do presidente comporiam antes uma estratégia deliberada para facilitar a identificação com as camadas mais pobres da sociedade”.(BEARZOTI, 2005, p.36).

Em um quadro anexo a essa reportagem, o político Geddel Vieira Lima (PMDB – BA), que se opunha ao governo Lula diz que o presidente fala uma linguagem que a população entende.

Comenta-se sobre as narrativas, metáforas e alegorias utilizadas por Lula. Exemplifica com as palavras do presidente no Fórum Econômico Mundial da América Latina (abril de 2006), quando criticou o hábito de os brasileiros falarem mal de seu país no exterior: “Era como se um cara se comunicasse por carta com uma mulher e só falasse de seus problemas. Certamente, esse cara morreria solteiro.” Cita-se também a metáfora do futebol. Sua equipe de governo é comparada a um time, e ele, ao treinador. O que for digno de censura deverá receber cartão amarelo ou vermelho.

Apresenta-se a crítica do professor de Filosofia da USP, Paulo Arantes, que acha tal tipo de fala leva à “ imbecilização da opinião pública”(Jornal da USP,2003), e o psicanalista Tales Ab’Saber, que associa suas metáforas “à regressão e facilitação” ao “rebaixamento das questões”.(Folha de São Paulo,2003)

Afirma-se que esse procedimento tem mantido alta a popularidade de Lula e tem levado até seus adversários políticos a imitá-lo, como o ex-governador paulista Geraldo Alkmin, que disse já estar na hora de Lula “ir para o banco de reservas”; o deputado Chico Alencar (PSOL-RJ) comparou Lula à seleção brasileira, declarando que ambos “têm, suas semelhanças: avançaram pouco, embolaram pelo centro e frustraram expectativas”.

Lo Prete e Mareiro (2003), articulistas do Jornal *A Folha de São Paulo*, criticam, em matéria intitulada *O Verbo Solto de Lula*, aspectos como “frases genéricas”, apelo à paciência, linguagem afetiva e elogio dos “sem-diploma”.

Ao comparar o presidente Luís Inácio Lula da Silva com seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, diz que aquele superou este em número de discursos proferidos, e que chamam à atenção os improvisos do atual presidente; ilustram o “tom messiânico imprimido às referências ao desafio de governar”:

a) “*Não tem chuva, não tem geada, não tem terremoto, não tem cara feia, não tem um Congresso Nacional, não tem um Poder Judiciário; só Deus será capaz de impedir que a gente faça esse país ocupar o lugar de destaque que ele nunca deveria ter deixado de ocupar.*”(proferido na Confederação Nacional da Indústria)

b) “Alguém vai ter que salvar este país (na cidade de Pelotas(RS))

Ao ser entrevistado sobre o tema, o lingüista Sírio Possenti, professor de Lingüística da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), diz perceber como característica “a sua forma de se dirigir ao público como fazem os comunicadores populares de rádio ou televisão.”

As articulistas comentam as comparações, recurso integrante da loquacidade do presidente e dizem: “Versem sobre as etapas da reforma de uma casa, a duração da gravidez ou o tempo de maturação dos feijões, as historietas de Lula são, na verdade, uma só.” Comentam a pesquisa realizada pelo Instituto Vox Populi de que o estilo de comunicação de

Lula é associado por entrevistados a atributos como “próximo das pessoas” e “diferente dos outros políticos”. Dizem que, “além da retórica da paciência, Lula se vale de um recurso que poderia ser chamado, tomando emprestado um dito do cantor e compositor Tim Maia, de “tudo é tudo, e nada é nada”. Dizem que utiliza frases “que podem servir para a reforma da Previdência, dúvidas existenciais ou problemas de saúde”:

“Uns acordam mais tarde, outros acordam mais cedo. Uns dormem mais tarde, outros dormem mais cedo. Nem todo mundo dorme e acorda ao mesmo tempo”(como resposta a parlamentares do PSDB que lhe perguntaram por que o PT defende hoje propostas que combateu enquanto esteve na oposição).

Referindo-se à psicóloga Renana Brooks, que identificou no discurso de George W. Bush ‘afirmações abstratas e carentes de significado que se torna impossível fazer-lhe oposição’, e que serviriam para neutralizar pontos de vista divergentes, afirmam a semelhança entre o discurso do presidente brasileiro e o dos EUA.

Em relação às palavras de Lula: *“Olhar no olho vale mais que documento por escrito”* e *“Política, para mim, a gente faz com telepatia.”*, (para os metalúrgicos do ABC paulista) cita o jornalista Roberto Pompeu de Toledo, para o qual Lula “busca convencer pela emoção; Lo Prete e Marreiro apresentam o argumento do psicanalista Jorge Forbes, segundo o qual a linguagem afetiva vai ao encontro da escolha feita pelo eleitorado” nas eleições, porquanto, “se não fosse assim, teriam elegido José Serra, que representa o discurso racional por excelência.”

Apresentam as autoras exemplos do orgulho de Lula “por sua origem e trajetória, com a defesa, ainda que indireta, da falta de escolaridade como um valor”:

“...Para governar, não é preciso falar inglês, mas sim “ter caráter”.(em Pelotas)

“Eu acho que nós já conseguimos, em seis meses, do ponto de vista de política internacional, aquilo que muitos que estudaram a vida inteira não conseguiram fazer”.(ao voltar dos EUA)

As autoras observam que as menções a esse tema constituem um auto-elogio a partir da crítica ao seu antecessor, o intelectual Fernando Henrique Cardoso. Cita a opinião de outros jornalistas, segundo os quais “o presidente se mostra “defensivo” em relação à sua escolaridade, beirando o elogio da pouca educação.” Ou “um psicólogo talvez dissesse que sua atitude revela vulnerabilidade à crítica e que, no fundo, ele participa da mania nacional por um diploma de doutor. É uma pena.” A seguir arrolam trechos do discurso de Lula:

Não tem dificuldade que me assuste, que me acanhe (...) A história não é construída por covardes. Os covardes não aparecem nem no rodapé”.(na região do ABC paulista, em 30/05/03)

“TUDO É TUDO, E NADA É NADA:

Nenhum ser humano é 100% mau e nenhum ser humano é 100% bom”(com jovens, em Brasília, 13/05/03); *“Todo mundo tem o direito de ser contra, a favor, ou muito pelo contrário”* (para prefeitos de Aracaju, 06/05/03)

“A RETÓRICA DA PACIÊNCIA :

Vocês todos já viram um jogo de futebol. Tem jogador que tem pressa, pega a bola, não olha para o lado, dá uma “bicuda” e não marca o gol. Tem outro que olha para o lado, vê(m sic.) um companheiro livre, passa a bola e marca o gol. Nós não temos tempo de dar “bicuda”. Nós queremos é marcar todos os gols que achamos que temos o direito de marcar neste país.”; *“A coisa que mais queria na minha vida, quando casei com a minha galega (Marisa), era um filho. Ela engravidou logo no primeiro dia de casamento, porque pernambucano não deixa por menos. Pois bem, eu tive que esperar nove meses para nascer a criança e mais um ano para ela falar ‘papai’”* (em Pelotas, 17/06/03); *“Você pode estar com fome, mas, se plantou feijão, tem que esperar 90 dias. Se plantar um pe de soja, tem que esperar 100, 110 dias. E, quando a gente planta, tem que adubar, jogar água, regar sempre, para que a árvore nasça forte e frondosa e não morra com a primeira ventania ou com a primeira seca.”* (em Brasília, 30/05/03); *“Estamos começando a engatinhar. É como se vocês mudassem para uma casa nova. Até mobiliar a casa leva tempo. Acho que a gente não pode fazer tudo.”*(em São Paulo, 8/04/03)

“ELOGIO A POUCA ESCOLA:

Eu digo que política não tem segredo, se há uma coisa que ninguém precisa é ter diploma universitário para conhecer política.”(em Brasília, 13/06/03); *“Eu não tenho diploma universitário, mas este país vai ficar orgulhoso de ver como é que um torneiro mecânico formado no SENAI pode cuidar deste país melhor do que alguns doutores que governaram durante tantos anos.”*(em Balsas (MA), 21/05/03)

A jornalista , ex-modelo e *socialite* Danusa Leão, em matéria do jornal *Folha de São Paulo*, critica o presidente Lula e família por terem comemorado as bodas de pérola com uma festa caipira no Palácio do Planalto. Danusa adota expressões populares no sentido pejorativo para qualificar o evento; diz que o presidente, tão genuinamente brasileiro, “ajudou a pendurar as bandeirinhas do *arraiaá*”(forma usada por falantes da zona rural).

Comparando o presidente a Jeca Tatu – personagem criada por Monteiro Lobato(1914) , subnutrido e que retrata a indolência e o atraso – e depreciando o vestido caipira da primeira dama , diz: “a margarida no bolso de Lula, o chapéu de palha desfiado, as trancinhas e as pintinhas feitas a lápis no rosto de dona Marisa . Pior, impossível.”Diz que o “arraiaá foi de uma breguice difícil de ser superada”...

A essa matéria responde no dia seguinte (16/06/04) Márcia Camargos, jornalista, doutora em História Social pela USP , afirmando que Danuza

confunde *chique* com moderno. Participar de um “arraial” pode não ser o supra-sumo da sofisticação para quem se espelha em “Maiami”. Mas revela sintonia com nossa cultura popular e com gostosos folguedos tradicionais que resistem aos bombardeios “roliudianos”. Diz que “para a colunista, chique deve ser comemorar “Ralouim” fantasiado de abóbora, alimentando a eterna submissão que tão bem define os colonizados.”Conclui: “Caia na real, Danuza! Não estamos na Sorbonne, e isso aqui não é a corte de Luís 15. Ainda bem!”

Valério (2008), em artigo intitulado “*Escorrega, Lula! O povo brasileiro te agradece*”, esclarece o conceito de “erro”, do ponto de vista da Lingüística, para afirmar que a crítica feita à fala do presidente Lula não tem fundamento científico, já que o que existe são diferentes formas de falar e não erros. Observando que a gramática normativa “é irreal, já que nem os falantes da norma urbana culta obedecem suas regras”; expressa o caráter excludente da norma culta, por originar-se esta de uma elite sociocultural para manter-se no poder.

Desse modo, explica ser a fala de Lula a dos excluídos, “sem berço”, o que se constitui numa inquietude e provocação à elite. A desobediência à norma urbana culta ou

“erros” cometidos por Lula quando “escorrega” no português ocorrem devido à espontaneidade de sua fala, ao envolvimento no fluxo da conversa, o que é inconsciente, produto de sua identidade lingüística, o significado social de sua fala . Diz a autora que

Lula não fala igual ao FHC. Não porque não queira ou porque não é ‘bom em idiomas’, como pode ser que ele mesmo acredite. Ele não fala como os demais candidatos porque ele não se identifica com a elite dona dessa fala, a cujos valores os outros possivelmente se curvam. Ele não veio do mesmo mundo e não quer fazer parte dele. Lula não pode mudar sua fala para chegar ao poder. Muito pelo contrário, ele deve e vai levar sua fala estigmatizada ao poder para que os demais portadores desse estigma possam ter alguma chance de exercer sua cidadania com plenitude.

Leite (2008), referindo-se ao preconceito comentado em notícias, cita a matéria da *Folha de São Paulo* em que Lula ironiza erros de português atribuídos a ele: “Vocês pensavam que eu iria falar ‘entreviu,’ não? Em relação a essa matéria comenta o leitor Carlos Eduardo Castanheira:

A ironia de Lula sobre a conjugação do verbo intervir (Brasil, pág. A5, 30/5) talvez ajude a pôr a nu a *hipocrisia dos que se servem da dita norma culta* (ah, essa dona Norma...) *para humilhar milhões de brasileiros e para excluí-los da vida política e dos bens culturais.* Carlos Eduardo Castanheira (Palotina, PR) (*Folha de São Paulo*, 31 de maio 2002 – grifo de Leite)

Sobre tal comentário Leite afirma que o preconceito ou a intolerância lingüística tem como efeito a exclusão e que é importante o reconhecimento por parte dos usuários que “*a linguagem é fonte tanto de assimilação quanto de exclusão.*” A autora diz ainda que o apelo ao preconceito do qual se diz ser vítima pode ser também uma forma de persuasão; cita a fala do presidente Lula, às vésperas da reeleição:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva voltou a afirmar ontem, durante comício na região de Campo Limpo, (...) São Paulo, que é vítima do ódio e do preconceito das elites do país por ter decidido dar prioridade aos pobres. Como justificativa para disputar a reeleição, afirmou que “era contra a tese”, mas hoje tem certeza de que pode “fazer mais” que os outros.(...) “- Vocês sabem que eu tinha uma tese contra a reeleição. Mas depois que eu aprendi que eu posso fazer para o Brasil mais do que todos eles que governaram esse país, depois que eu aprendi que é possível fazer as coisas para melhorar a vida do povo, eu falei não. Aprovaram a reeleição, deixa eu agora tentar essa bichinha outra vez. (*Folha de São Paulo*, 20 ago. 2006)

No que tange ao papel ironizante das piadas em relação a pessoas e situações a autora diz ser tal prática uma evidência dos sentimentos reais que uma sociedade tem sobre si e sobre as pessoas que a constituem. Exemplifica com um chiste do humorista Millôr Fernandes, ao zombar da linguagem de Lula, demonstrando a *atitude de intolerância* com a linguagem do presidente :

Agora vocês todos viram, o Lula também teve um treco e os médicos operaram ele no nariz – rinoplastia – quando todo o país precisava que lhe fizessem uma traqueotomia. Deu no que deu. No que está dando. No que vai dar. (Veja, 2005)

À página 55 Leite passa a investigar os artigos de opinião publicados pela imprensa para comentar os discursos cuja dicotomia é *conhecimento x ignorância*, em relação ao Português “mal falado”. Antes, porém, a autora esclarece que sua postura diante desse estudo não é político-partidária e sim “*eminentemente científica*”, tendo como alvo explicar tais discursos metalingüísticos à fala do presidente, para mostrar como se formam, pela não-aceitação do discurso do *outro*, fatos de intolerância lingüística. Explicita ainda que, em relação ao problema lingüístico que leva a maioria das pessoas a proporem liberdade total da língua em relação às regras tradicionais, há fatos inquestionáveis . Um deles é a dialética entre a força *diversificadora* natural da língua e a força *unificadora*, culturalmente construída, e o caráter deletério da segunda, manifesta nos manuais de gramática tradicional e dicionários veiculados pela escola. Justifica suas palavras afirmando que, nos países em que todos têm acesso a escolas eficientes, a tradição da língua praticada, por ser mais conhecida, é disponível aos falantes. Há, nesses casos, a possibilidade de opção por uma realização próxima ou distante da tradição.

No entanto, a realidade brasileira é bem diferente: grande parte da população não tem acesso à escola. E o problema não é só esse, porque a minoria escolarizada está dividida entre os que tiveram acesso a uma boa (ou regular) escola e os que tiveram uma escola ruim, que nem mesmo souberam manejar esse aparelho de referência da tradição. Conclui-se que essa tradição esteja menos disponível a mais falantes brasileiros, e daí vem o preconceito (aqui é

preconceito mesmo) de que “o brasileiro não sabe falar português”. (LEITE, 2008, p. 58)

Em seguida a autora analisa o texto “*Em nome da lei do pior esforço*”, escrito por Dora Krammer, jornalista do “*O Estado de São Paulo*”, e publicado por este jornal em janeiro de 2005. Para não se tornar enfadonha, a transcrição do texto, neste trabalho, contemplará as partes mais significativas para a análise em questão:

Em nome da lei do pior esforço

Há de haver uma explicação para o empenho do governo em geral e do presidente Luiz Inácio da Silva em particular na consolidação do *pensamento banal, da palavra tosca e do ato irrelevante* como valores representativos do caráter nacional.

Seria de se esperar que, uma vez eleito, Lula fizesse um esforço(...) para superar suas deficiências de formação e tornar-se de fato um exemplo de ascensão social, política, educacional, cultural, e sobretudo pessoal.

(...) o governo Lula (...) parece particularmente interessado em *valorizar a insuficiência, incentivar o despreparo*, mostrar como é possível “chegar lá” *mantendo-se preso exatamente ao que debilita o ser humano e impossibilita o desenvolvimento da coletividade: o desconhecimento*.

Os exemplos dessa opção pelo *nivelamento por baixo* são diversos...

A conjugação de *argumentos irrelevantes* – “duvido que haja no mundo um país que tenha um correio como o nosso” -, *raciocínios triviais* – “Deus não elege um pernambucano de Caetés todo ano” -, com um *português ofensivo* à nacionalidade – “a gente tem que ser gentis” – e *conceitos socialmente excludentes* – “para os de cima o pobre tem que ser pobre a vida inteira” – não combina com os atributos até congênitos de alguém que foi capaz de chegar à Presidência da República.

(...) Considerando que *o presidente sabe falar normalmente* (sem preciosismos, mas no limite do linguajar aceitável) quando quer, qual a necessidade de discursar aos carteiros agredindo o português da forma como o fez ontem, sem deixar quase nenhuma frase incólume?

(...) Se os não-instruídos falam errado o português, certamente a maioria não o faz por escolha, charme ou diversão, mas por obra das deformações sociais por todos amplamente conhecida e pelo presidente *sistematicamente lembrada*.

Trata-se, portanto, não de uma situação a ser enaltecida, mas de *algo a ser combatido*, inclusive e principalmente com o esforço dos “de cima” (cujo representante mais acima é justamente o presidente da República) para elevar o patamar de expectativa de instrução.

Será cruel para com o Brasil se o departamento de propaganda e marketing do Palácio do Planalto estiver, como parece, empenhado em sustentar a campanha pela reeleição no enaltecimento da figura do presidente da República como o “*brasileiro igualzinho a você*”, ressuscitando um já tentado, e malsucedido, lema de jornada eleitoral anterior.

Em 2002, Lula abandonou o *nivelamento por baixo*, vestiu um figurino mais próximo da representação da média da sociedade e ganhou a eleição. De certa forma e no crucial – a economia – ficou dentro do

parâmetro e surpreendeu favoravelmente.

A escolha rendeu perdas na base social de origem, mas manteve o País à tona. Agora, há evidências de que o governo, à falta de discurso para o público que o elegeu dois anos e meio atrás, pretenda assegurar um novo período falando para aqueles que, segundo as pesquisas de opinião, sustentam em alta a popularidade de Lula.

É um caminho. Legítimo e admissível, desde que não signifique a imposição do império da lei do pior esforço a um país tão carente de qualificação. (O Estado de São Paulo, 26 jan. 2005- grifos de LEITE, 2008)

Iniciando os comentários, Leite afirma que o texto, além de desqualificar a fala do presidente, desqualifica o dialeto dos brasileiros que falam como ele. Diz que há contradição na crítica da articulista, já que declara que a fala do presidente *é normal*, ou seja, mais próxima da tradição, para negar, em seguida e definitivamente, a *normalidade* da fala daquele, ao afirmar que este fala “sistematicamente” errado, o que nega a possibilidade da escolha .

Há de haver alguma explicação para o empenho do governo e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (...) na consolidação do pensamento banal, da palavra tosca e do ato irrelevante como valores representativos do caráter nacional.(LEITE, 2008, p.59)

O argumento básico do texto, lembrado por Leite, é o da intencionalidade do uso da variante popular por Lula, ou seja, o *populismo* do presidente para reeleger-se. A autora afirma a importância do trecho acima por evidenciar a ideologia segundo a qual “a língua condiciona o pensamento e, conseqüentemente, a ação”(p 63); desse modo, um falante que não domine o padrão culto da língua não pensa ou age de forma inteligente, argumento inaceitável. Refere-se ainda ao título do texto, que afirma ser o pior esforço do presidente o de falar como o povo, “cujo dialeto, por comparação implícita ao do presidente, é (des)qualificado por meio de expressões negativas como: (nivelamento por) baixo, deficiente, insuficiente, despreparado, deformado, extravagante (...) e deve ser combatido.”(p.63).

Leite prossegue, explicando que, segundo o texto, o motivo pelo qual Lula ganhou a eleição em 2002 foi ter deixado de lado seu lado populista e procurado seguir o padrão da

classe média quanto à indumentária e à linguagem; assim, o presidente “vestiu um figurino”- referindo-se ao uso de ternos Armani pelo presidente, durante a campanha. Leite observa ser a exigência da articulista fora da realidade, já que o padrão lingüístico da classe média brasileira não é o mais próximo da tradição e muito menos o padrão de figurino Armani.

Leite observa ainda que segundo a articulista, o governo “vai bem” porque o essencial – a economia - corresponde às expectativas da classe média (que veste Armani). Aquela questiona, porém, o temor, expresso no texto, subjacente ao discurso/língua do presidente. Responde, em seguida, afirmando ser a razão o fato de, não obstante a economia estar bem, a maior parte da sociedade estar mal por ter Lula atendido a um setor em detrimento do outro. Assim, se primeiro atendeu à classe média agora, ao querer agradar ao “povão”, poderia descuidar da economia. Suas palavras abaixo expressam o argumento:

A organização lingüística desse argumento, posto em um período encabeçado por uma oração que traz a afirmação do déficit social do governo (“A *escolha*[pela economia] *rendeu perdas na base social de origem* [a maioria que não integra o padrão da classe média]”, conectada à outra pela conjunção adversativa “mas” para aduzir o segundo argumento em que traz avaliação da situação atual do país (mas manteve o País à tona”), posiciona toda a força argumentativa na segunda e leva o leitor à seguinte inferência: “não importa se o povo está mal, importa que a economia esteja bem.” Assim fica claro que o importante é a manutenção do padrão da classe média em todos os sentidos, inclusive o lingüístico, embora pareça que o texto traga reclamação maior sobre a linguagem. (LEITE, 2008,p.65)

A autora passa, em seguida, a analisar o artigo “Poses e trejeitos”, cujo autor, motivado pela resposta dada por Lula ao jornalista Boris Casoy, sobre a denúncia das relações entre o PT (Partido dos Trabalhadores) com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc), com Hugo Chávez e Fidel Castro. O presidente, indignado, respondeu que aquela denúncia havia sido feita por um “picareta de Miami” e que o jornalista não deveria comentar esse assunto na televisão. Leia-se a seguir o trecho:

Ao se referir a ele [ao escritor cubano] num tom de superioridade afetada, o sr. Inácio provou a vulgar mesquinharia do seu próprio espírito, o espírito de um caipira arrogante e presunçoso, a arrotar superioridade ante uma figura humana que transcende infinitamente o seu horizonte de compreensão.

Também, não se poderia esperar outra conduta do homem que em três décadas de ascensão social ininterrupta se esmerou mais em fazer as unhas e

em posar com ternos Armani do que aprender algum idioma, mesmo que fosse o seu próprio. Que esse indivíduo de envergadura microscópica tenha se tornado o ídolo de todo um povo, só mostra o quanto esse povo perdeu todo o senso de medida das virtudes humanas, já não sendo capaz de apreender sinais de grandeza de espírito e mérito, senão na forma dos mais postigos simulacros, midiáticos e eleitorais. (Folha de São Paulo, 16 out. 2002, grifos de Leite)

Referindo-se ao preconceito e à intolerância “escancarados” nos dois parágrafos acima, Leite diz que primeiro há “a lógica do preconceito: ‘se o homem é caipira, não tem direito de emitir opiniões sobre alguém de outra extirpe’, ‘o caipira tem de ficar para sempre excluído da sociedade não-caipira, civilizada.’” Desse modo, se a pessoa é caipira, nem sabe “falar bem,” não existe, tem “envergadura microscópica”. Leite lamenta pela forma como algumas pessoas usam as características dos outros que diferem das suas ou das que se consideram boas para desqualificar e mesmo excluir o *outro* do grupo social.

No que tange à humilhação vivenciada por alguém de quem se afirma não saber falar a própria língua, refere-se a reportagens freqüentes veiculadas pela imprensa, como a que envolve o ator brasileiro Alexandre Frota. A crítica a este ator foi publicada em artigo intitulado “A última do português”, pela revista *Veja*, em 1º de dez. 2003:

Assim como ocorre no Brasil, as maldades da megera Nazaré na novela *Senhora do Destino* são um sucesso em Portugal. Mas lá, a personagem de Renata Sorrah não é páreo para outro produto brasileiro: o ator-brucutu Alexandre Frota. Três anos depois de ter vivido quinze minutos de fama por aqui com o *reality show Casa dos artistas*, Frota causa celeuma em Portugal como participante de uma atração similar: a *Quinta das celebridades*. Exibido pela rede TVI, o programa ocupa o primeiro lugar de audiência na terra de Camões. É visto por 2,5 milhões de pessoas – um quarto da população do país. Para integrar seu elenco, o hoje empresário do ramo pornô teve de aprender a falar o português de Portugal. *Agora, só falta aprender a versão brasileira da língua.* (grifo de Leite)

Nesse artigo, ferino ao ator, à TV portuguesa e aos portugueses, o primeiro é classificado como grosseiro, sendo mais grave, porém a denominação de ignorante veiculada pelo argumento irônico.

O *Dicionário de Lulês – revisto e ampliado* de José Macaco Simão, colunista de *A Folha de São Paulo*, expressa, também de forma grotesca a crítica à fala do presidente;

vejam-se alguns dos “verbetes” criados :

ABISMADO- sujeito que caiu de um abismo; ABBREVIATURA – ato de se abrir um carro de polícia; ALOPATIA – dar um telefonema para a tia; BARRACÃO – proíbe a entrada de caninos; BISCOITO – fazer sexo duas vezes; CÁLICE – ordem para ficar calado; CAMINHÃO – estrada muito grande; COMBUSTÃO – mulher com busto grande; CONTRIBUIR – ir para algum lugar com vários índios; CONVERSÃO – papo prolongado; DESTILADO – aquilo que não está do lado de lá; DETERGENTE – ato de prender indivíduos suspeitos; DIABETES – as dançarinas do diabo; EDIFÍCIO – antônimo de “é fácil”; ESFERA – animal feroz amansado; HALOGÊNIO – forma de cumprimentar pessoas muito inteligentes; KARMA – expressão mineira para evitar o pânico; LOCADORA – uma mulher maluga de nome Dora; MINISTÉRIO – aparelho de som de dimensões muito reduzidas; PORNOGRÁFICO – o mesmo que colocar no desenho; PRESSUPOR – colocar preço em alguma coisa; QUARTZO – partze ou aposentzo de um apartamentzo; RAZÃO – lago muito extenso porém pouco profundo; SEXÓLOGO – sexo apressado; TALENTO – característica de alguma coisa devagar; TÍPICA – o que o mosquito te faz; UNÇÃO- erro de concordância muito freqüente (o correto seria “um é “); VATAPÁ – ordem dada por prefeito de cidade esburacada; VOLÁTIL – sobrinho avisando onde vai.(...) (*Dicionário de Lulês* . Disponível em: www.brasilitalia.info. Acesso em: 17/07/08)

Cabe observar dois aspectos relacionados ao “dicionário” criado pelo colunista: a crítica agressiva e ácida à linguagem do presidente, tratada pelo colunista como de parvo, alienado, ao afirmar que o presidente seria criador e usuário de tal linguagem. O segundo aspecto é o oportunismo com fins lucrativos na divulgação de tal vocabulário, quando se sabe que qualquer usuário do português do Brasil, particularmente pré-adolescentes e adolescentes fazem uso desses jogos de palavras – derivações e composições vocabulares de forma humorística. Essa é, inclusive, a prática constante dos programas de humor da TV pública brasileira, que exibem um humor de péssima qualidade, de fácil inferência, pouca reflexão e crítica grotesca, o que contribui para a manutenção da acriticidade das classes de baixa renda.

Em artigo da *Revista Língua* intitulado **A vítima da distorção sutil**, Fiorin (2008) comenta, em relação à fala de Lula, a forma ardilosa de mudar-se o foco de um debate.

Fiorin refere-se à crítica de que foi objeto o presidente brasileiro ao dizer, em

entrevista, que “todo mundo deve ter o direito de fumar, desde que não incomode os outros” (*Folha de São Paulo*, 4/9/2008). Diz “que defende o direito de fumar em qualquer lugar, respeitando, evidentemente, as outras pessoas e que quem fuma o faz porque é viciado.” A crítica pela mídia ao presidente foi contundente porque com tal declaração estaria prejudicando as políticas de combate ao tabagismo.

O autor explica que

Numa discussão, uma pessoa põe em dúvida um ponto de vista apresentado por outra. A discussão termina quando se mostra a insustentabilidade da opinião enunciada ou se conclui que a dúvida em relação a ela é injustificada. Uma maneira de levar alguém a abandonar sua posição é provar uma proposição oposta, ou seja, um modo de atacar com êxito uma idéia alheia é fazer uma defesa bem feita de um ponto de vista contrário. Por isso, nesse caso, a defesa é o melhor ataque. Em princípio, deve-se discutir exatamente a proposição apresentada pelo outro. Assim, o ataque a uma concepção deve referir-se à opinião apresentada pela outra parte. No entanto, uma estratégia freqüente de discussão é opor-se a um ponto de vista um pouco distinto daquele expresso pelo outro (FIORIN, 2008, p. 36-7).

Afirma o autor que Lula não disse estarem as políticas antitabagismo erradas e sim defendeu o direito individual de fumar. Fiorin diz que essa tática – mudar o foco do debate, alterar o que o oponente diz – não é honesta mas é bastante eficiente. Diz haver duas formas de alterar as proposições defendidas pelo outro: a) “atribuir-lhe um ponto de vista fictício; b) distorcer seu real ponto de vista” (p.37). Há mais sucesso nessa tática quando a audiência não sabe exatamente o que o outro disse. Assim, em uma polêmica jornalística, o que o leitor conhece é o artigo que está sendo atingido, ele toma conhecimento pela parte contrária do que teria sido dito. Desse modo, se atribui ao outro um ponto de vista fantasioso quando se afirma que ele defende o que, na verdade, nunca defendeu.

Outra forma fantasiosa de sugerir que o outro assumiu uma perspectiva que na verdade não o fez é ser enfático na apresentação do ponto de vista oposto. Ao ser enérgico na defesa de uma idéia, “cria-se a impressão de que alguém está contra ela e de que o oponente pertence a esse grupo”. É ainda mais eficaz a atribuição de uma idéia à parte contrária

quando o ponto de vista exposto traz uma negação.

A exposição de uma idéia implica que a concepção oposta é defendida pela parte contrária, porque se parte do princípio de que, numa discussão, se uma proposição está sendo defendida é porque a outra parte tem uma perspectiva contrária sobre a questão.(FIORIN, 2008,p.37)

Outro recurso para atribuir ao outro um ponto de vista fictício é referir-se ao grupo a que pertence o oponente e vinculá-los a uma idéia fictícia. Em muitas situações

Sequer se deixa claro quem sustenta a concepção contrária. Usam-se quantificadores universais não só para criar um ponto de vista, mas também um oponente. Na cerimônia de instalação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, o índio Jeremias Xavante disse: ‘Todo mundo pensa que o problema (do índio) é tão insignificante que esquecem dele. Temos muitos dos mesmos problemas que os negros, de acesso a educação, saúde e emprego. Também enfrentamos o racismo’(FSP, 22/32003 *apud* FIORIN, 2008, p37). Quando se põem as proposições dos outros num molde geral e absoluto, o que se quer é mostrar quão sem sentido elas são. No entanto, isso é um risco, pois bastaria um exemplo em sentido contrário para refutar essa tese. Uma boa resposta a argumentos com quantificadores do tipo “todos”, “a maioria” ou “praticamente todos” é pedir para nomear alguém que tenha esse ponto de vista (FIORIN, 2008, p. 37).

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO E ENSINO NO BRASIL

Embora se seja consciente da complexidade e polêmica que envolve o tema, motivador de pontos de vista díspares, buscou-se focar o problema sob o referencial teórico da Sociolinguística, não apenas pelo seu caráter científico mas por alicerçar-se na

estrutura social, fator determinante dos fatos da língua.

Foram levados em conta, portanto, fatores de ordem científica, social, educacional e política que contribuem para a manutenção de uma realidade socialmente injusta.

A inclusão, nos capítulos 2 e 3 de aspectos relacionados aos conceitos de Língua, variação e mudança, de línguas em contato, bilinguismo, multilinguismo, diglossia justifica-se, antes de adentrar-se no tema-alvo que é o *preconceito linguístico como resultado de uma educação linguística elitista, excludente, baseada em um padrão linguístico de classes prestigiadas e que dificulta a aprendizagem escolar*. Essa inclusão tem o fim de esclarecer - até o mais leigo dos leitores -, sobre fatores que geram a variação e a mudança linguísticas, fenômenos correntes nas línguas naturais.

É sobejamente conhecido dos estudiosos da linguagem e linguistas que o Brasil não é um país monolíngue. Coexistem, ao lado do Português, pelo menos 150 línguas indígenas (v. MATTOS E SILVA, *apud* BAGNO, 2002) faladas nos diferentes contextos regionais brasileiros habitados por indígenas bem como nas regiões de contato - fronteiras - dessas variedades com o Português e com variedades do castelhano que circundam o Brasil. Considerem-se também as línguas estrangeiras - pelo menos 30 - trazidas por imigrantes entre finais do século XIX e primeira metade do século XX.

À falácia do monolinguismo brasileiro corresponde a falácia da homogeneidade linguística no Brasil. Do mesmo modo como se ignoram e rechaçam as vertentes linguísticas do tupi, praticadas por milhares de índios, também são desprezadas e estigmatizadas as variedades linguísticas dos segmentos sociais desprestigiados no Brasil.

A hegemonia linguística de uma elite historicamente imposta e dominante mantém-se de forma lamentável, danosa e perigosa na atualidade, uma vez que tem um princípio excludente em relação à maioria populacional, o que se converte em ameaça à segurança e desenvolvimento do Brasil.

Não são poucas as pesquisas que atestam os graves problemas do ensino público no País. É fácil inferir, a partir da argumentação apresentada nos capítulos deste trabalho, que a educação e, em especial, a língua constituem o “arame farpado” pelo qual o estudante da escola pública tem que passar, para adquirir uma formação e, conseqüentemente, meios de sobrevivência.

O objetivo desta tese não é transformar Portugal em vilão, mas sim, também, responsabilizar uma elite brasileira que adotou e ainda hoje toma como padrão de referência o Português lusitano, referência já ultrapassada, uma vez que o Português do Brasil tem uma gramática que difere em vários aspectos da variante de além-mar.

A imposição - injusta, covarde e incoerente - de um padrão linguístico arcaico, baseado no Português de Portugal e abstrato - uma vez que idealizado -, corrobora para perpetuar a exclusão de milhares de brasileiros que mal têm acesso às condições mínimas de sobrevivência e, muito menos, à aprendizagem de um padrão idealizado, distinto de sua fala.

É importante ainda lembrar (v. BAGNO, 2002) que os textos representativos do português lusitano prescritos pela Gramática Normativa no ensino brasileiro atual baseiam-se na variedade resultante das alterações na língua de Portugal, em meados do século XVIII, que o transformaram no português moderno. Seria, portanto, mais coerente tomar-se, no Brasil, como padrão linguístico o português clássico, que está mais próximo da variedade culta brasileira, por ter sido a língua da colonização, uma das bases de formação da variedade brasileira. Para confirmar essa informação, v. Pagotto (1998), que analisou as Constituições brasileiras do Império (1824) e da República (1891) constatando que a primeira está escrita em português clássico e a segunda no novo padrão linguístico.

A problemática decorrente dessa imposição - quer pela escola quer pela mídia - gera desde formas de estigmatização com ou sem punição até a exclusão de estudantes de classes populares que, diante da dificuldade de desenvolver-se e expressar-se em um padrão que se

lhes assemelha a uma língua estrangeira, acabam evadindo da escola. Isso resulta nos desastrosos índices de analfabetismo funcional – alunos que frequentam a escola por um período e a abandonam em seguida – sessenta milhões! (v. BAGNO, 2002)

Outra consequência lamentável diretamente ligada à anterior e gerada pelo não-uso do padrão idealizado na gramática normativa é a estigmatização decorrente do preconceito linguístico, que não é diferente do preconceito contra o índio, o negro, a mulher, o homossexual.

Contrariamente, em vez de combater tal preconceito, a ideologia da gramática tradicional reflete e conserva a visão de uma elite brasileira que nela se esteia desde o período colonial para perpetuar seu domínio (v. LUCCHESI, 2002). Essa postura excludente, atestada pela Sociologia e pela Sociolinguística constitui-se, hoje, em um dos fatores diretos que corroboram com a violência no País, já que, por não terem escolaridade completa, os que evadem da escola são preteridos e marginalizados no mercado de trabalho, o que leva grande parte à criminalidade. Em um país cuja distribuição de renda é uma das mais desiguais do Planeta (ver anexo), o que se pode esperar dos excluídos? Comparem-se esses dados ao domínio de um padrão culto restrito a uma elite e se perceberá que a língua é mais um componente desagregador das classes sociais.

A postura que aqui se defende em relação a essa problemática não é radical a ponto de reivindicar o não-ensino da gramática tradicional, mas reitera a proposta feita em artigo publicado (FONSECA, 1995), ou seja, a de se atualizar a Gramática adotada no ensino oficial no Brasil, concomitantemente à elaboração de uma norma-padrão baseada em dados já coletados pelo Projeto NURC, os quais refletem a realidade linguística das classes de escolaridade máxima no Brasil e também com base em escritores brasileiros da atualidade.

Cabe aqui comentar-se a conclusão da tese doutoral de RIBEIRO (2006) o qual, após “tomar como objeto de estudo o preconceito linguístico (...) procura repensar a Linguística e

as políticas linguísticas, na perspectiva dos traços de ambivalência que marcam a pós-modernidade”; apresenta na sua conclusão trechos como os abaixo transcritos:

Rever os paradigmas da linguística depende, entre outras ações, de formular e procurar responder a questões que expressem as ditas inquietações provocadas pela pós-modernidade. (...) Uma primeira questão, crucial, pode ser formulada no contexto das políticas linguísticas e se refere à legitimidade do seu propositos. (...) Talvez, mesmo, a questão central não esteja em definir quem pode ou não emitir tais pareceres (...) ‘ há muito pouco a ser oferecido pelos linguistas para além daquilo que os falantes comuns já são capazes de fazer sozinhos(...) O direito ao debate é realmente de todos, inclusive dos gramáticos. (...) A luta é de quem e em prol de quem? Na verdade, parece não ser de fácil identificação as bases que garantem a esse ou aquele a autorização para lutar por um determinado grupo. A questão aqui está em saber se alguém perguntou ao falante da língua se ele queria ou não ser defendido (pelos lingüistas); se ele concordava ou não com as assertivas da Linguística contemporânea no sentido de sua defesa. Se ele se sente vítima de algo. O falante quer ser defendido? A vítima de preconceito se sente vitimada? ...(RIBEIRO, 2006,p.172-173)

Percebem-se, em seu discurso, claros traços do que parece ser um purismo dissimulado sob a alegação de evitar o radicalismo dos linguistas quando apontam as incoerências da Gramática Tradicional.

O argumento utilizado por Ribeiro, ao dizer que o povo brasileiro não pediu para ser defendido pelos linguistas, e que estes não sabem o que defendem, é tão sem sentido quanto pedir-se autorização à população mundial para adotar-se, por exemplo, a teoria freudiana no ensino acadêmico e na maioria das clínicas de terapia tradicional ou ortodoxa do mundo inteiro.

É evidente que se um problema é identificado, cabe à ciência dar conta do mesmo. O papel do linguista quando combate as incoerências cometidas e impostas pelos gramáticos é pertinente e necessário, se se quer atingir a eficácia no ensino e superar os índices alarmantes de defasagem da maior parte populacional brasileira quanto à educação formal. É evidente que ao perceber o processo de exclusão massiva das classes populares a partir de políticas linguísticas que beneficiam as classes prestigiadas e mantêm-se ineficazmente ao grande segmento populacional brasileiro, cabe ao linguista intervir para encontrar soluções .

Percebe-se que há um trabalho intencional, por parte de linguistas brasileiros, para a disseminação, através da mídia, das falhas da Gramática Tradicional e de gramáticos, o que vem contribuindo para trazer ao cenário popular a discussão sobre a credibilidade/descrédibilidade e a eficácia/ineficácia da GT.

Tal estratégia, liderada por Marcos Bagno e seguida por Sírío Possenti, os quais mantêm *sities* de debate e contatos em Internet e em revistas, vem assumindo, inteligentemente, um ritmo agressivo, no sentido de provocar a reação dos gramáticos pelos quais se veiculou a incoerência criticada por esses linguistas - ainda que se possa supor buscarem tais linguistas a auto-promoção. O debate tem-se estendido – como era de esperar também entre não-gramáticos e não-linguistas mas entre puristas, filósofos, curiosos, compositores etc.

Os ataques a Bagno por Olavo de Carvalho (v. cap.5 desta pesquisa) e Caetano Veloso, entre outros, têm sido enérgicos, ao reagirem às explicações científicas e ideológicas do linguista publicadas no seu *site* e na revista *Caros Amigos* (www.carosamigos.com.br), onde mantém uma coluna.

Sírío Possenti recebe ataques/respostas no mesmo tom com o qual provoca a discussão. José Luís Fiorin, professor da Unesp, ao defender a fala do presidente Luís Inácio Lula da Silva, na revista *Discutindo Língua Portuguesa*, é objeto de crítica e alcunha de “bajulador” da Presidência.

O fato é que a estratégia da divulgação dos problemas linguístico-ideológicos da GT se constitui num passo importante para a popularização da discussão do tema *política linguística, preconceito e ensino de língua no Brasil*, transpondo as paredes das salas de aula dos cursos superiores, a academia de Letras , encontrando as massas – leitoras, evidentemente – pela Internet e revistas, para alimentar esse importante debate que leve à inclusão dos segmentos sociais dispersos, alheios a esse tema crucial.

Reitera-se aqui que o problema da língua, no Brasil, é o reflexo direto da má distribuição de renda , que se mantém historicamente. A reportagem do Jornal “*A Tarde on line – Economia*” confirma tal situação , ao declarar estarem 75% da riqueza no Brasil concentrados em mãos de 10% dos brasileiros (v. Anexo e dados do IBGE).

Dados estatísticos mais recentes atestam uma alteração: sensível minimização na exclusão social, nestes últimos anos, pela ampliação do poder aquisitivo das classes C e D, quer seja pela expansão do Programa governamental “Bolsa-família”, quer pelos programas de inclusão social levados a cabo pelo PAC – Programa de Aceleração do Crescimento – do governo federal.

Considerem-se as hipóteses formuladas no início deste trabalho:

- a) o pressuposto segundo o qual a maioria, se não a totalidade dos que “infringem” a norma-padrão ignora o real fundamento da crítica de que são objeto.
- b) A pressuposição de que o preconceito em relação à língua não é linguístico e sim social, tal como a discriminação em relação ao negro, ao índio, à mulher, ao homossexual etc.

A primeira hipótese pode ser confirmada não apenas por inferências das leituras feitas mas também a partir da experiência da autora da tese, em classe.

A leitura de Soares ,1994, Gnerre, 1998, Nosella, 1981, Mattos e Silva, 1995, Bortoni-Ricardo, 2004 etc., evidencia o alto índice de evasão escolar até os anos 1990, motivados quer pela antiga lei que reprovava o aluno nos primeiros anos escolares, quer pela dificuldade atual de aprendizagem do aluno e evidente falta de perseverança diante de situações desafiadoras, quer pela revolta e indignação, que o faz crer-se impotente e/ou incompetente inclusive em relação à norma culta veiculada pela escola.

Nas atividades das Disciplinas “*Comunicação e Expressão*”, “*Laboratório de Expressão Oral*”, “*Língua Portuguesa*”, “*Comunicação Empresarial*” etc., ministradas

pela autora da tese ao longo dos anos de suas atividades acadêmicas, observou-se o medo inicial com que os alunos apresentavam seus textos orais aos colegas, e os comentários deles próprios que diziam, envergonhados, “não saberem falar direito”. Há pouco tempo, um aluno do Curso de Administração de Empresas, procedente do interior de São Paulo, ao ser solicitado pela professora/ autora da tese para que lesse em voz alta o texto que seria interpretado por todos, respondeu-lhe que não gostaria de fazê-lo, porque tinha vergonha, já que os colegas ririam de sua fala. Embora em tom bem humorado, percebia-se a vergonha e o temor em ser ridicularizado. É que na região da qual procede o aluno referido fala-se o chamado “dialeto caipira” (v. Amaral, 1987), que tem como traço marcante a pronúncia da vibrante /r/ retroflexa (ex.: / ‘karta/ , / tor’neira/), o que difere da constritiva velar /h/, realizada nesse contexto linguístico, na região de Salvador.

Outro argumento que justifica a afirmação de que os “infratores” da norma culta ignoram o real fundamento da crítica é a não-existência – pelo menos ostensiva – de movimentos populares reivindicatórios de um ensino compatível com a realidade social de tais classes, incluindo-se aí um padrão lingüístico próximo da sua prática linguística; ou seja, as classes de baixo poder aquisitivo, vítimas de exclusão podem reivindicar melhores condições de moradia, saúde, educação mas neste aspecto não têm consciência do fator-língua como meio de exclusão social.

Conforme o exposto nesta pesquisa, o trabalho de conscientização quanto a esse aspecto vem sendo feito paulatinamente por linguistas brasileiros da UNICAMP, da UNB, da USC (Universidade de Santa Catarina), da UFBa, os quais ministram cursos para professores de redes municipais e estaduais, centrando sua estratégia prioritariamente na aceitação das variedades “no-standard” ao lado do padrão lingüístico, e o trabalho a partir dos textos desse alunado, utilizando-se de técnicas básicas de análise do discurso, lingüística textual etc.

No que se refere à hipótese *b*, é inegável a sua veracidade a partir da leitura de diferentes estudiosos. Bagno (2007) evidencia o caráter social do preconceito “linguístico” quando testemunha com a própria experiência familiar, já que seus sogros são nordestinos; refere-se à visão predominante na região sudeste, historicamente prestigiada e que hostiliza os nordestinos – e, lógico, sua fala – não apenas por serem estes os “invasores” imigrantes mas por se originarem historicamente de classes pobres bem como por serem o resultado evidente da mescla étnica do índio e/ou negro com o branco.

Da leitura de Bagno (2002) infere-se que o preconceito em relação às classes desprestigiadas no Brasil existe não apenas desde a política linguística do Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, mas que se solidificou na

notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português, a qual encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa a atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado (cf. BAGNO, 2001b). Cita Fontes (1945): ‘esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil’ (p.180)

No que tange à citação de Bagno, acima, ainda que não comentada por este autor, essa elite que elegeu o padrão europeu para imitar e veicular formal e educacionalmente, como modo de distinção social é hoje responsável pelo predomínio de uma xenofilia exacerbada que se manifesta sob a forma de nomes estrangeiros em edifícios residenciais e farta antroponímia.(v. HOLLANDA,1998 [1936] p.86, SANDMANN, 2001, FARACO, 2002).

Quanto à “conscientização e sensibilização dos educadores sobre as implicações de uma política educativa inadequada e linguisticamente ineficaz” – um dos objetivos desta pesquisa -, sabe-se que tal prática implica exigir a reformulação das técnicas de ensino, modificação e atualização da gramática normativa e tradicional, adaptando-a ao contexto e à variedade linguística brasileira. Implica, ainda, adotar-se um novo padrão linguístico

representativo da fala efetivamente usada pelo segmento mais escolarizado e descrito pelo Projeto NURC, respeitando-se as regionalidades e variedades sociais. Desse modo, partindo-se da língua em uso, nas modalidades oral e escrita e em diferentes tipos de discurso, poder-se-ia – ao menos até que a política de linguagem mude -, chegar ao domínio da língua não-assimilada pelo aluno, ou seja, o padrão linguístico.

Não se pode perder de vista que a linguagem é uma forma de interação pela qual se expressa o pensamento, se informa e se atua e nesse processo os interlocutores, como atores sociais, interagem de acordo com o seu contexto social. Desse modo, a escola precisa reconhecer a multiplicidade dos discursos para assim desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua.

Quanto ao preconceito linguístico, cabe considerar-se dois aspectos da questão: os agentes do preconceito e a intenção subjacente a ele: os agentes, em muitas situações, não têm consciência de que estão sendo preconceituosos, uma vez que já foram “trabalhados” desde os primeiros anos escolares, internalizando os conceitos de “certo” e “errado”, o que os faz reagir à diversidade linguística, tachando-a de “errada” e tornando-a – diga-se seu utente - objeto de ridículo.

O caso Lula, porém, evidencia fartamente a motivação política - uma forma de combater o presidente – que subjaz na crítica implícita à classe social da qual procede Lula, o que incomoda a classe tradicionalmente hegemônica .

Em síntese, como diz o compositor Lulu Santos (1995) – o qual baseou-se nas palavras do filósofo Heráclito de Éfeso (500 a.C.): *“Não se entra no mesmo rio duas vezes; se o fizermos pela segunda vez, nem o rio é o mesmo nem nós somos a mesma pessoa.”*

Nada do que foi será / De novo do jeito que já foi um dia./ Tudo passa (...) /
A vida vem em ondas como o mar / Num indo e vindo infinito / Tudo o que
se vê / Não é igual ao que a gente viu há um segundo/ Tudo muda o tempo
todo no mundo...

A letra de sua música é ilustrativa dos gritantes fatos linguísticos que não se podem

ignorar, os quais manifestam a diversidade e a mudança no Português brasileiro, tal como o latim “em pó”, na gênese das línguas neolatinas.

Até que ponto se deve manter uma atitude normativa, política, porém anti-científica diante dos fatos demonstrados em profusão? Até quando se manterá uma política nada inteligente, porquanto reflexo de uma minoria que, para manter-se “distinta” e no poder, contribui a cada dia para o retrocesso e a implosão de seu próprio contexto?

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing, 1954.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1978.

ALVAREZ, Marcos César. Sociedade, norma e poder. Algumas reflexões no campo da sociologia. In.: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.201-215.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 4 ed. São Paulo: Hucitec/Instituto Nacional do Livro, 1982.

ÂNGELO, Ivan. “Tropeços: a graça e a lógica de certos enganos da fala”. *Veja* São Paulo, 23abr.2003. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/vejasp/230403/cronica.html>> Acesso em: 03 abr.2007.

ANTUNES, Irandé Costa. “Língua, ensino e cidadania”. In.: *Revista da FAEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I* – Ano 10, nº15(jan./jun., 2001

APPEL, René e MUYSKEN, Pieter. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editora Ariel S.A., 1996.

ARROYO, José Luís Blas. *Rasgos Interferenciales en español de una comunidad bilingüe. Aproximación sociolingüística*. Valencia: IB Liria, 1992.

_____. *Las comunidades de habla bilíngües*. Zaragoza: Libros Pórtico, s.d., p.33-50.

ASSIS, R. M. *Comportamento lingüístico do dialeto rural*. Belo Horizonte: UFMG/PROED.

A TARDE On line- “ECONOMIA: IPEA: 10% dos brasileiros concentram 75% da riqueza”. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/economia/noticia.jsf?id=884370>. Acesso em 05 ago.2008.

AZEVEDO, Reinaldo. “As palavras e as coisas: ministro corre o risco de optar por poesia”. *Folha de São Paulo*, 17 ago. 1993. Caderno C1-7.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta : língua e poder na sociedade brasileira*. Parábola, 2001.

_____. Língua, história & sociedade. In.: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. Contexto, 1997.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Loyola, 1998.

_____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed., São Paulo: Editora Hucitec Ltda., 2004.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BAR-TAL, R. “Las creencias grupales como expresión de la identidad social”. In.: J.R. Morales; D. Paez; J. C. Decamps & S. Worchel (Orgs.) *Identidade social : aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro, 1996,

p.255-285.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 6 ed., São Paulo: Difel, 1985.

BASTARDAS I BOADA, Albert. *Ecologia des les llengües*. Barcelona: Proa, 1996.

BAUER, L. & TRUDGILL, P. (orgs.) *Language myths*. London: Penguin Books, 1998.

BAXTER, Alan & LUCCHESI, Dante. "A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil." In.: *Estudos linguísticos e literários*, 19, p.65-84.

BEARZOTI FILHO, Paulo. "A voz do Brasil." *Revista Discutindo Língua Portuguesa*, Ano 1, nº10, 2006, p.32-37.

BECHARA, Evanildo. "Imexível." *D.O. Leitura*. São Paulo: Imprensa Oficial, 9/06/1990. p.8.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 24ª ed. rev. aum. São Paulo: Moderna, 1979.

BEHARES, L.E. "Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya com Brasil. Matriz social del bilingüismo." *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 6, 1982, p.228-234.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria G. Novak e M. Luíza Néri. Campinas: Pontes – Ed. Da UNICAMP-, 2ª ed., 1988, p. 340-48.

BERGAMASCHI, H. D.E. Propriedade: identidade e cultura regional. In.: GIRON, L. S; RADUNZ, R.(org.) **Imigração e cultura**. EDUCS: Caxias do Sul, 2007.

BICKERTON, Derek. *Languages and species*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 1992.

BOIX, Emili. "Les representacions: um camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat". Ponencia realizada en el Fórum Barcelona 2004.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Problemas de intercomunicação dialetal*. Tempo Brasileiro, 1984.

_____. "Dialect contact in Brasília". *International journal of sociologia of language*, vol.89, 1991, p.47-59.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

_____. "The urbanization of rural dialect speakers. A

sociolinguistic study in Brazil.” *Cambridge Studies in Linguistics. Supplementary Volume*. New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1985.

_____. “Análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum oralidade –letramento e o continuum de monitoração estilística.” In.: S.GROSSE & k.ZIMMERMANN (orgs.) *Frankfurt: TFM*

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.

_____. *Lições da aula. Aula inaugural no Collège de France*. 2 ed., São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. R.J., Francisco Alves, 1975.

BRITTO, L. PIL. & D’Angelis, W. R. Gramática de preconceitos. “Em dia: Leitura e Crítica” –*Boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, 1998.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. “Cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos.” Disponível em: <http://www.ternuma.com.br/cartilhalula/51.htm>. Acesso em : janeiro de 2006.

CABRAL, Leonor Sciliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1985.

CALLOU, D. O projeto NURC no Brasil: da década de 70 à década de 90. São Paulo: *Lingüística*, nº11, 1999,p.231-50.

CALVET, L. J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Les langues vehiculaires, “Que sais-je?”*, nº 1916, 1981.

_____. *La guerre des langues*. Paris: Payot, 1987.

_____. Aux origines de la sociolinguistique. La conférence de la sociolinguistique de 1º UCLA (1964), in.: *Langage et société*, Nº 88, Junho de 1999.

_____. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CAMACHO, Roberto G (1988). “A variação lingüística.” In *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus – Coletânea de textos*, vol. I. São Paulo, SEE-SP/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CÂMARA Jr., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 12 ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. Manual de expressão oral e escrita. 8 ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Línguas européias de ultramar: o português do Brasil. In.: CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Dispersos*, 1972

CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

CAMINO, L. Uma abordagem sociológica ao estudo do comportamento político. *Psicologia & sociedade*, n.8, p.16-42, 1996.

CARVALHO, Olavo de. *Quem come quem*. 12. jun. 1999. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/apostilas/quem.htm> Acesso em: jun.2007.

CARVALHO, Ana Maria. “Rumo a uma definição do português uruguaio”. *Revista internacional de linguística iberoamericana*, vol.I, n.2, 2003, p.125-49.

CASAGRANDE, J.B. “Commanche linguistic acculturation”. *International Journal of American Linguistics*, 20, 1954, p.8-25.

CASTILHO, Ataliba T. de.(org.) *Português culto falado no Brasil*.Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo, FAPESP, 1990 -1996.

_____. “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna.” In.:São Paulo, Secretaria de Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos – vol. I. São Paulo, SE/CENP, p.38-53.

_____. “O português do Brasil.” In.: ILARI, R. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1998.

CASTRO, Yeda Pessoa de. “Falar cantando é influência do povo banto.” *A Tarde – Caderno Cultural*, 2 ago. 2008, p.6-7.

_____. *Falares africanos na Bahia*. Rio de Janeiro: ABL/Top Books, 2001.

CAVALCANTI, M.C. “Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.” *D.E.L.T.A*, vol. 15, nº especial, 1999, p. 385-417.

_____. *Projeto Guarani: educação bilíngüe e bicultural (Currículo e formação de professores. Projeto de auxílio integrado a pesquisa – CNPq, 1990-1991, 1991-1992)*.

_____.*Relatório parcial de pesquisa do projeto ‘escolas da floresta’ apresentado à FAPESP*. (mimeo)

_____. *Vozes na escola: cultura e identidade em cenários sociolinguisticamente complexos* (implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais) Projeto CNPq 520616/95-2 Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa.

CENEVIVA, Walter. “Tratando de comborças e namoradas.” *Folha de São Paulo*, 15 mar. 2003, Coluna Letras Jurídicas.

CHAUÍ, Marilena.. *O que é ideologia*. 38 ed., São Paulo: Brasiliense, 1980 [1ª edição:1980]

_____. *Cultura e democracia*. 7 ed., São Paulo: Cortez, 1997.

CONGRESSO MUNDIAL DE ESPERANTO, 65., 1980, Estocolmo, Suécia.Disponível em :<http://Br.geocities.com/johanobr/dir/>. Acesso em 07 de agosto de 2005.

CORBEIL, J. “Elements d’une théorie linguistique.” In.: BEDARD, E., MAURASIS, J. (orgs.) *La norme linguistique*.1972, p.281-313.

COSERIU, Eugênio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*.Trad. Carlos Alberto Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

_____. Sistema, norma y habla. In.: *Teoria Del lenguaje y lingüística general*. 2 ed., Madrid: Gredos, 1967.

COSTA, D. M. F. *Aspectos do preconceito étnico em relação ao negro; um estudo empírico no setor supermercadista de João Pessoa*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) . Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 7ª ed., rev., 1976.

COUTO, Hildo Honório do. *O crioulo-português da Guiné-Bissau*. Hamburgo: Helmut Buske, 1994.

_____. *Contato interlingüístico: da interação à gramática*. Disponível em :www.unb.br/il/let/crioul/contato.htm, 1999. Acesso em:20/12/2006.

CRESAS. “L’échec scolaire n est pás une fatalité.” Paris: Lês Éditions ESF, 1980.

_____. “Lê handicap sócio-cultural em question.” Paris: Lês Éditions ESF, 1978.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DECAMP, D. “Introduction. The study of pidgin and creole language.” In.: HYMES, D. ed. *Pidginization and creolization of language*. Cambridge, Cambridge University.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS. Barcelona, 1996. Disponível em <http://www.unesco.pt/cgibim/cultura/docs>. Acesso em 30/05/05.

DUARTE, M.E.L. “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil.” In.: KATO, M.; ROBERTS, I. (orgs.)

DUARTE, Sérgio Nogueira. “Jornal do Brasil”. 25/10/2003. In.:*Português II, Curso de Relações Internacionais do Instituto de Educação à Distância*.

DUBOIS, et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1991, p. 133.

DÜCK, Elwine Siemens. *Witmarsum, uma comunidade trilingue: Plautdietsch, Hochdeutsch e português*. Curitiba: 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. Trad. brasileira. São Paulo: Cultrix, 1976.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1979, v. 13.

ETXEBARRÍA ARÓSTEGUI, Maitena. *El biliguismo en el estado espanhol*. Bilbao: Ediciones FBV, 1996.

FARACO, C. Antônio. “As sete pragas do ensino de português.” In.: GERALDI, J. Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2ªed., Cascavel: Assoeste, 1984, p. 17-23.

_____. “A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e cercanias.” In.: *Língua e instrumentos lingüísticos*. 2002, nº7, p.33-52.

FARIA, M. Alice de O. *O jornal na sala de aula*. 4 ed., São Paulo: Contexto, 1994.

FERNANDES, Millôr. “10 nothas.” *Veja*, 09. mar. 2005, ed. 1895, ano 38, nº 10.

FERNÁNDEZ, Mauro. “Bilinguismo y diglossia”. In.: *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, USC vol. 15, 1978, p. 377-391.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – séc. XXI. *O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M.K.L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar indígena*. Dissertação de mestrado inédita, USP.

FILL, Alwin. *Ökologie: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr, 1993.

FIORIN, José Luiz. “Quase lógico: definição imprecisa de recurso retórico alimenta o preconceito contra o Presidente Lula.” *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, Editora Segmento, nº 10, p. 44-50, set. 2006.

_____. “A vítima da distorção sutil.” *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, Ed. Segmento, Ano III, nº37, nov. 2008.

FISHMAN, Joshua A. “Societal bilingualism: stable and transitional.” 1968. In.: *Dil (ed.) Language in sociocultural change*. Stanford, 1972, p.136.

_____. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1995, p.32.

FONSECA, Helen L.E. “Ensino de gramática e norma culta no Brasil- uma visão crítica.”

In.: *Revista da FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia)*, ano 7, n° 9, 1998, p. 47-76.

_____. “Crítica à visão coseriana de mudança lingüística”. In.: *Revista da FAEEBA*, Salvador, n° 4, 1995, p. 209 -13.

FONSECA, Irene F. & FONSECA, Joaquim. *Pragmática, lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática. Trabalhos em lingüística aplicada*. São Paulo: UNICAMP, n°9, p5-45, 1987.

_____. “Mas o que é mesmo ‘Gramática’?” In.: LOPES, Harry Vieira et alii (orgs.). *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria de Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

FREIRE, Vinicius Torre. “Preguiça “desgramada” e outras gafes.” *Folha de São Paulo*, 19 abr.. 2004. Caderno C-1.

FREITAS, Judith. “Da pesquisa lingüística à gramática pedagógica: uma pagina do livro didático do 1° Grau.” In.: *Estudos Lingüísticos e Literários*, número especial, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Salvador: Universidade Federal da Bahia, set.1996, p 199-206.

FRIAS FILHO, Otávio. “Sobre Lula.” *Folha de São Paulo*, 8 nov. de 2001. Caderno C-1.

GERALDI, J. Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. S. Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAMSCI, A. *Scritti giovanili*. Torino: Einaudi Editore, 1975a. In.: GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. S. Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRILLO GUIMARÃES, S.M. *A aquisição da escrita e diversidade cultural – a prática de professores Xerente*. Dissertação de Mestrado inédita, Universidade de Brasília, 1996.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, R. A. *Pidgin and creole languages*. Ithaca, Cornell University Press, 1966.

HALLIDAY, M. K. et al. “Os usuários e os usos da língua.” In.:_____ *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Myriam F. Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAUGEN, Einar. “The ecology of language.” In.: *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 1972, p.325-39.

- HAUY, Amini Boianain. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. 3 ed.; São Paulo: Ática, 1987.
- HEAT, S.B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, 1987.
- HOLLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998[1936]
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. *O português no Brasil*. R. J., Unibrade, 1985.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- JUNG, N. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de Mestrado inédita. UNICAMP, 1997.
- Índia Tuxá coordena Educação Indígena. In.: *EDUCAR – Revista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia*. Ano 1, n/1, maio 2008.
- KATO, M. A. “A lingüística e o aprendizagem da escrita.” *Cadernos CEVEC*, São Paulo, n° 04, p.25-30, 1988.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMMER, Dora. “Em nome da lei do pior esforço.” *O Estado de São Paulo*, 26 JA. 2005.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change. Social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.
- _____. “Builing on empirical foundations.” In.: *LEHMANN, W. & MALKIEL. Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1982.
- _____. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1966, cap. 11.
- _____. *Sociolinguistics patterns*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- _____. *Principles of linguistic change*. Cambridge: Cambridge University Press.1994.
- _____. “Estágios na aquisição do inglês standard.” In.: FONSECA, M. e NEVES, M (orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- _____. *Le parler ordinaire – la langue dans les ghettos noirs dès État –Unis*. Paris: Lês Éditions de Minuit, 1978.
- _____. *Modelos sociolingüísticos*. Tradução para o espanhol por José Miguel

Marina Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

LEÃO, Danuza. Festa junina no planalto. *Folha de São Paulo*, 22/6/04.

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMLE, Miriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro (53/4)p. 60-94, abr./sete. 1978.

LO PRETE, Renata, MARREIRO, Flávia. O verbo solto de Lula. *Folha de São Paulo*, 29/6/03, PA4.h

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua moderna e seu ensino*. 9ª ed., Porto Alegre: L & PM, 1985.

LYONS, John. *Linguagem e lingüística*. 9ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LUCCHESI, D. "Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil." *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, nº12, 1994, p.17-28.

_____. Norma lingüística e realidade social. In.: BAGNO, Marcos (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.63-90.

_____. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri, 1998ª.

_____. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado : tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In.: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K. (orgs.) "*Substandard*" e mudança no português do Brasil. Frankfurt am Main: TFM: 73-100, 1998b.

_____. "As duas vertentes da história sociolingüística do Brasil." *D.E.L.T.A*, São Paulo: 17:1, 2001,p.97-130.

LUCCHESI,D. e LOBO, T. *Gramática e ideologia. Sitienditibus*, Feira de Santana, V (8), p.73-81.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990

MAFFI, Luísa (org.) *On biocultural diversity: linking language, knowlwdge, and environmant*. Washington: Smithsonian Istitution Press, 2001.

MAHER, T.M. *Já que é preciso falar com os doutores em Brasília...* Subsídios para o planejamento de curso de português oral em contexto indígena. Dissertação de mestrado inédita., 1990.

MAIA, Catiane de A.; CARVALHO, Najara . "A lei 10.639/03 e as aulas de língua portuguesa: uma questão de identidade." *Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas, 18 a 20/08/08*- Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

MARROQUIM, M. *A língua do nordeste*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931

MATTOS E SILVA, R. Virgínia(1997) : “Idéias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior.” Em : CASTILHO, A.T. de (org.) *Para a história do português brasileiro*. Vol. I São Paulo:: Humanitas, 21-54.

_____.”Variação, mudança e norma.” In.:BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____.*A sócio-história do Brasil e a heterogeneidade do português brasileiro*.ABRALIN, nº17, 1995.

_____.(2000): *Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro*. Gragoatá, Niterói,, 9: 11-27.

_____.*Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, Ed. Da UFBA, 1995.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MEADER, Robert S. *Índios do nordeste*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978 (série Lingüística, n.8)

MEDINA LÓPEZ, Javier. *Lenguas en contacto. Cuadernos de lengua española*. Madrid: Arco/Libros. S.L., 1977.

MELLO, Guiomar Namó de . “Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau.” *Educação e Sociedade*. São Paulo: 1(2), p.70-8, jan.1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____.”Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões lingüísticos.” In.: HEYE, J. (org.) *Flores verbais*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p.121-29.

MOLLICA, Maria Cecília. “Fundamentação teórica: conceituação e delimitação.” In.: MOLLICA, Maria Cecília ,BRAGA, M. Luiza (orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Denilda. Língua falada e ensino. In.:MOURA, Denilda (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió:EDUFAL, 1999b, p. 61-64.

MUFWENE, Salikoko. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MUNIZ de ALBUQUERQUE Jr., Durval. Retrato de um povo estereotipado. *A Tarde Cultural*, 29 nov. 2008, p.4.

NARDI, Jean Baptiste. “Cultura, identidade e língua nacional no Brasil: uma utopia?” Arapiraca (AL), *Cadernos de Estudos da FUNESA*, nº1, 2002.

NARO, Anthony Julius. “Modelos quantitativos e tratamento estatístico.” In.: MOLLICA, M. Cecília, BRAGA, M. Luiza (orgs.). *Introdução à sociolinguística- o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

NARO, A & SCHERRE, M. “Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala.” *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 20: p.9-16, 1991.

NEVES, M. Helena de Moura. “A vertente grega da gramática tradicional.” (1987) In.: AZEREDO, J. Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990, p.17.

NGUNGA, Armindo. “O papel das línguas africanas no desenvolvimento do continente africano.” *Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas*, 18 a 20/08/08 – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

NOSELLA, Maria de Lourdes. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

ORLANDI, Eni P. (org.) *Política linguística na América Latina*, Campinas: Pontes, 1988.

_____(org.). *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. 3 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2003

O Estado de São Paulo : Em SP, tráfico ameaça de morte 70 crianças no ano. Disponível em: <http://br.noticias.yahoo.com/s/26082008/25/manchetes-sp-traffic-amea-morte...> Acesso em 26 ago.2008.

PAGOTTO, E.G. *Norma e condescendência: ciência e pureza*. Línguas e Instrumentos Linguísticos, 2, p.49-68.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: “ENSINO MÉDIO: Linguagens, códigos e suas tecnologias.” Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de educação Média e Tecnológica, 1999.

PAYRATÓ, L. *La Interferència Lingüística*. Barcelona: Curial Ed. Catalanes, 1985. (*La interferència lingüística; Català col.loquial; De profesión, lingüista*), also as editor (*Oralment, Corpus, corpora*). Among his publications in English are:

(*La interferència lingüística; Català col.loquial; De profesión, lingüista*), also as editor (*Oralment, Corpus, corpora*). Among his publications in English are:

PERELMAN, Chaim. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA Jr., Luiz Costa. “Um português de sons e pausas. *Revista Língua*, nº3, ano1, 2005.

PEREIRA, M.C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”, na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. Tese de doutorado. UNICAMP.*

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. 3ª ed., São Paulo: Ática, 2005.

POPLACK, S y SANKOFF, D. “Borrowing: the Synchrony of Integration.” *Linguistics*, 22, 1984, p.99-135.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996

_____. “Gramática e política.” In.: GERALDI, J. Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p.31-39.

POSSENTI, Sírio. *Mas é uma gramática?* Disponível em : <<http://terramagazine.terra.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. *Não erre mais, Sacconi!* Disponível em : <<http://terramagazine.terra.com.br>. Acesso em 27 jun. 2008.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”

PRETTI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

PUEYO, Miguel. *Llengües em constcte en la comunitat lingüística catalana*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València, 1991.

QUINTAS, Fátima. *A senzala fez o idioma*. *Revista Língua Portuguesa*, ano2, nº 25, novembro de 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Quando “2+3” não é igual a “3+2”; a semântica e a pragmática das construções simétricas em língua natural*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1986.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. *Quando negar é legitimar: reflexões sobre preconceito e políticas lingüísticas ou das fantasias ideológicas em torno da língua e da lingüística*. Tese (doutorado). Campinas (SP), 2006.

RIBEIRO, J. *A língua nacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1921.

RODRIGUES, Ayron Dall’Igna. *Levantamento e documentação da realidade lingüística do Nordeste urbano e rural*. Salvador, 1975, p.23-34 (comunicações apresentadas ao II Seminário de Estudos sobre o Nordeste da Abralín) (sem indicação de editora).

RODRIGUES, Fábio D. Paschoal. *Preconceito lingüístico e não-linguístico na escola/livro didático*. 2006. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Preconceito_linguistico. Acesso em junho de 2008.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2 ed., Oxford: Blackwell, 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. "O eros da diferença." *Folha de São Paulo*, 9 de fev. 2003, Caderno Mais.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5 ed. São Paulo: Edusp, 1970.

SANDMANN, A. José. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2001.

SANKOFF, G.; KEMP, W. Cedergreen. . "The syntax of ce que , que'est-ce que Variation and its Social Correlates." In.: SHUY, R. W. FISHING (eds.) *Dimension of Variability and Competence*. Washington: Georgetown University Press, 1978.

SBU –Biblioteca Digital Unicamp: *O processo discursivo de designação de pessoas: a determinação histórico-social do nome próprio*. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000380058>. Acesso em 08 set. 2008.

SCHNEIDER, John T. *Dictionary of African borrowings in brasilian portuguese*. Hamburg: Helmut Buske, 1991.

SIGUAN, N. "Bilinguisme i educació. Per uma sociologia Del bilinguisme". En *Bilingüisme i educació* (2º seminário). Ponències i comunicacions presentades al seminari de biliguisme de ciutat de Mallorca (abril de 1975). Barcelona, Teide, p.5-36.

SILVA CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística, teoria y análisis*. Madrid: Alhambra Universidad. 1989, p.18.

SILVA, F. L. DA & MOURA, H.M de M. (orgs.). *O direito à fala. A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000. Resenhado por Edair Maria Gosrski (UFSC)

SMOLKA, Ana Liza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, Campinas: ed UNICAMP, 1993.

SOARES, Jô. "Unidos por uma mesma língua." *Veja*, 15 mar. 1994.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10 ed., S. Paulo: Ática, 1993.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STUBBS, Michael. *Language, schools and classrooms*. London: Methun, 1976.

TAKASU, F. *O silencio na interação entre descendentes e não-descendentes na sala de aula de língua japonesa*. Dissertação de mestrado inédita, UNICAMP, 1999.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. Ática, 1985.

_____ e ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo, Ática, S.A., 1987.

TAUKANE, D. *A história da educação escolar entre os kurâ-bakairi*. Publicação com recursos do governo do Estado de Mato Grosso, através da lei de incentivo à cultura, com o patrocínio da DAMATTA Produtos Agropecuários Ltda., 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramático no 1º e 2º graus*. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos & PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984..

_____. “Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além mar no final do século XIX.” In: ROBERTS, i & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

_____ e ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo, Ática, S.A., 1987.

TRUDGILL, Peter. *Accent, dialect and the school*. London: Edward Arnold, 1975.

_____. *Sociolinguistics: an introduction*. Middlesex: Penguin Books, 1974.

VALÉRIO, Kátia Modesto. *Escorrega, Lula! O povo brasileiro te agradece*. Disponível em : <http://www.senalbamg.org.br>. Acesso em 21/05/08.

VALLVERDÚ, F. *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Ed. 62, p.17, 1980.

VERGEZ, André e HUISMAN, Denis. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universitária Freitas Bastos, 6 ed., 1984, p. 45-6.

VIANA, Nildo. Educação, linguagem e preconceito lingüístico. *Plurais*.vol.01, nº01, jul/dez.2004.

VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 1994.

WEINREICH, Urie. *Languages in contact. Findings and problems*. La Haya Mouton, 1953, 8 ed., 1974.

WILEY, T.G. Language Planning and Policy. In.:S.L.MCKAY & N.H. HORGERGER (orgs.) *Sociolinguistics and languages teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico e investigações filosóficas*. Trad. M. S.

Lourenço. Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, 1987.

XAVIER, M. Francisca e MATEUS, M. H. *Dicionário de termos lingüísticos*. Vol. II, Lisboa: Edições Cosmos. Assoc. Portuguesa de Lingüística. Instituto de Lingüística Teórica e Computacional, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *Por mudanças na prática de comunicação e expressão. Cadernos CEDES – Recuperando a alegria de ler e escrever*. 1ª reimpressão, 1987, p.5-7.

FIAD, Raquel S.; CARBONARI, Maria do Carmo. Teoria e prática do ensino de língua materna. In.: ZILBERMAN, R.; MOISÉS, Sarita M. (orgs.). *Cadernos CEDES – Recuperando a alegria de ler e escrever*. 1ª reimpressão, 1987, p.34-9.

ZUÑINGA, M. et alii (orgs.) *Educación em poblaciones indígenas: políticas y estrategias em américa latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1987.

ANEXO A

Ipea: 10% dos brasileiros concentram 75% da riqueza

Agencia Estado

Três quartos da riqueza existente no Brasil está concentrada nas mãos de apenas 10% da população. A informação consta do estudo "Justiça Tributária: Iniquidade e Desafios", divulgado hoje pelo presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Márcio Pochmann, durante seminário sobre reforma tributária, promovido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES).

De acordo com o estudo, o índice de Gini, que mede a desigualdade social de uma população, foi de 0,56 no Brasil em 2006 - o índice varia de 0 a 1, sendo 0 a perfeita igualdade e 1 a completa desigualdade. Segundo Pochmann, isso significa que a desigualdade social diminuiu no Brasil em 2006, mas ainda está no patamar do período militar e em nível pior do que antes do golpe de 1964.

Carga/tributária

Para Pochmann, "é evidente que o sistema tributário que temos aprofunda a desigualdade". Ele destacou que no grupo dos 10% mais pobres, a tributação representa 32,8% da renda. Já nos 10% mais ricos, a tributação total é referente a 22,7% da renda. "Quem é pobre no Brasil está condenado a pagar mais impostos", afirmou.

O presidente do Ipea mostrou que desde 1995 tem havido aumento na carga tributária, determinado basicamente pelo governo federal. Ressaltou, porém, que há uma grande desigualdade na arrecadação entre os Estados brasileiros. Ele mostrou que houve um aumento na participação da carga tributária brasileira nos impostos sobre renda, propriedade e patrimônio, no período de 1995 até 2007, que passaram de 21,1% para 29%.

Pochmann defendeu que o Imposto de Renda para a pessoa física tenha mais alíquotas de tributação e assim avance na questão da redução da desigualdade social. Para Pochmann, o sistema atual com duas alíquotas reduz o potencial do imposto de renda como fator de redução da desigualdade.

Disponível em: <http://www.estadao.com.br> Acesso em 15/05/08.

ANEXO B

Em SP, tráfico ameaça de morte 70 crianças no ano.

SÃO PAULO - O tráfico de drogas condenou à morte 70 meninos e meninas só neste ano na cidade de São Paulo. Eles estão sob a tutela do Programa de Proteção à Criança e ao Adolescente e sobrevivem escondidos, sob pseudônimos, afastados da sociedade e impedidos de frequentar escolas tradicionais.

"O serviço completa três anos em outubro. Em todo esse período, o tráfico sempre foi o motivo principal que tornou os adolescentes alvo de ameaças de morte. Isso em 95% dos casos", afirma a secretária executiva da Comissão Municipal de Direitos Humanos, Célia Cristina Whitaker.

Alguns estão com os dias contados por acumularem dívidas com os "donos da boca". Outros sofrem ameaças violentas de viciados. Uma parte dos garotos virou alvo por trabalhar para mais de um ponto-de-venda. "Traficante não tolera infidelidade. Estou com um 'X' na testa", disse uma das meninas protegidas, de 16 anos, ao Juizado da Vara da Infância e Juventude de Santo Amaro, na zona sul, ao citar que o trabalho para dois "chefões" do tráfico foi o motivo que a colocou em risco.

Para outro jovem, de 17 anos, são os R\$ 3 mil em dívidas de cocaína que o levaram para a lista dos criminosos. E não são poucos os meninos condenados pelo tráfico. Pelo programa já passaram cerca de 300, a maioria na faixa etária entre 14 e 16 anos. "Para cada garoto protegido, são mais quatro da família que precisam ingressar no programa. O nosso trabalho é promover a reinserção social deles, invariavelmente, em outra cidade."

Se a ameaça de morte priva os menores de liberdade, também é o tráfico que afasta os adolescentes de um outro tipo de convívio social. No ranking de causas para a internação na Fundação Casa (antiga Febem), a venda de drogas ganhou força, sendo o crime cometido por três em cada dez infratores. Há dois anos, o tráfico de drogas correspondia a 14% dos delitos. As informações são do jornal "O Estado de S. Paulo".

escopo principal apresentar o significado dos nomes, e que em sua introdução faz um levantamento das motivações e circunstâncias mais recorrentes que costumam envolver um evento de designação; 2) a Lei Federal de Registros Públicos n.º 6.015 de 1973, que trata das normas que devem ser observadas no assento de um nome civil, e 3) as Normas de Serviço da Corregedoria Geral da Justiça de São Paulo (1989), documento que regula o funcionamento das atividades dos cartórios, e de qual nos interessa as situações previstas que possibilitam a retificação do nome civil. Considerando que nos impomos a tarefa de apresentar uma proposta de categorização de discursividades que integram o processo discursivo de designação de pessoas, chegamos, a partir do corpus que selecionamos, às seguintes discursividades: i) a Discursividade de gênero do nome; ii) a Discursividade lingüística do nome; iii) a Discursividade de idealidade do nome; iv) a Discursividade de idealidade do referente; v) a Discursividade de efeito de evidência do nome (ou ainda Discursividade de transparência do nome) e vi) a Discursividade de prefiguração discursiva de acontecimentos. No processo de escolha ou composição de um nome próprio, são vários os esquecimentos que interpelam o sujeito designador sobredeterminando o nome que ele tem a ilusão ser a fonte; assim, por exemplo, escolhe um nome com gênero apropriado ao sexo da criança, configurando o seu assujeitamento à discursividade de gênero do nome; escolhe um nome de acordo com a identidade normativa da Língua Portuguesa, o que o vincula à discursividade lingüística do nome, e escolhe um nome, igualmente de acordo com valores (temas) ideais com os quais se identifica, nos quais se reconhece, caracterizando a discursividade de idealidade do nome e/ou do referente. A identificação de casos de pessoas que entraram com pedido de retificação de nome civil por considerarem que os seus nomes se afastavam de uma ou mais discursividades de designação, ou ainda de pessoas que não entraram com pedido efetivamente, mas manifestaram desejo de fazê-lo, pelas mesmas razões, configuram referência para considerarmos o peso que tem o assujeitamento na prática discursiva de designação de pessoas. Ao analisarmos o discurso de sujeitos designadores, em geral, percebemos, além das discursividades apontadas, a recorrência de uma interpelação por um imaginário de transparência da linguagem, segundo o qual o nome seria transparente, no sentido de operar como uma designação apresentativa referindo-se às circunstâncias de nascimento da criança, e/ou ainda teria o poder sobredeterminar, pelos sentidos que carrega, a vida do sujeito designado, referindo-se, portanto, ao seu futuro. Essa constatação levou-nos a propor as últimas duas discursividades: a discursividade de efeito de evidência do nome, e a discursividade de prefiguração discursiva de acontecimentos. A análise de discursos de sujeitos designados que têm nomes que eles próprios consideram diferentes dos nomes recorrentes atribuídos na sociedade brasileira mostrou que a diferença entra em tensão, em confronto com a igualdade, com a recorrência, com a repetição, com a homogeneidade; se por um lado os pais idealizaram um nome diferente, às vezes vinculando a diferença do nome à possibilidade de conferir uma real diferença na vida do sujeito designado, marcando uma interpelação pela discursividade de prefiguração discursiva de acontecimentos, por outro, ao ignorar o peso dos esquecimentos, condenou o sujeito designado a arcar com o ônus da diferença, do desvio.

Data da defesa: 03-03-2006

Código: vtls000380058

Informações adicionais:

Idioma: Português

Data de Publicação: 2006

Local de Publicação: Campinas, SP

Orientador: Carmen Zink Bolognini

Instituição: Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da
Linguagem

Nível: Tese (doutorado)

UNICAMP:

ANEXO D

Desigualdade entre salários de ricos e pobres cai 7%, diz Ipea

Estudo do Instituto aponta que trabalhadores mais pobres tiveram aumentos salariais maiores de 2002 a 2008



SÃO PAULO - A desigualdade entre os rendimentos dos trabalhadores brasileiros caiu quase 7% entre o quarto trimestre de 2002 e o primeiro de 2008, indica um estudo do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) divulgado nesta segunda-feira, 23. Nesse período, o índice Gini na renda do trabalho, ou o intervalo entre a média dos 10% mais pobres da população e a média dos 10% mais ricos, caiu de 0,543 para 0,505. O indicador varia de 0 a 1 - quanto mais perto de 1, maior desigualdade; quando mais perto de zero, menor desigualdade.

"Para um país não ser primitivo, esse índice precisa estar abaixo de 0,45", afirmou o presidente do Ipea, Márcio Pochmann, em entrevista à BBC Brasil. Os números divulgados pelo Ipea mostram que a diferença diminuiu porque os ganhos de renda dos mais pobres foram quase cinco vezes maior que a recuperação da dos mais ricos.

O estudo do Ipea divide a população em dez grupos pela renda e mostra as variações nas médias salariais de cada decil. No acumulado do período, os três primeiros decis (com médias salariais de R\$ 206, R\$ 378 e R\$ 422) tiveram aumentos salariais de 21,96%, 29,91% e 15,79%. Para efeito de comparação, os três decis mais ricos (com médias salariais de R\$ 1.159, R\$ 1.797 e R\$ 4.853) acumularam ganhos de 2,3%, 2,1

Políticas sociais

Para Pochmann, a redução da desigualdade é consequência do crescimento econômico com estabilidade monetária e articulado com políticas sociais. "Geralmente aqueles que têm melhor escolaridade tendem a ter melhores resultados, especialmente em um país onde há preconceitos como o racial e o de gênero. O crescimento cria um ambiente favorável, mas por si só não garante melhor distribuição intersalarial", disse o presidente do Ipea.

O estudo, porém, diz que com a redução do desemprego e a expansão do PIB "seria razoável esperar um crescimento na demanda por mão-de-obra principalmente de menor valor e, por isso mesmo, uma elevação dos salários de base em relação aos extratos de mais elevada renda". O Ipea cita ainda o crescimento do pessoal empregado e o aumento da massa salarial

e do número de carteiras assinadas como "efeitos benéficos" do crescimento econômico do País.

Padrão tributário

Para manter a tendência de diminuição das diferenças salariais, Pochmann diz que é necessário mudar o "padrão tributário" do país, que hoje, com a grande carga de impostos indiretos, faz com que a população mais pobre pague proporcionalmente mais tributos do que os ricos. "No ganho acumulado, uma parte se perde por força da tributação."

Do ponto de vista conjuntural, o presidente do Ipea considera a alta dos juros e a inflação as maiores ameaças à tendência de diminuição das diferenças salariais identificada no estudo. Segundo o estudo, a participação dos salários no PIB tem se mantido estável desde 2004, revertendo uma tendência de queda verificada até então (de 40,3%, em 1995, para 35,8%, em 2002, segundo exemplo citado no estudo).

O levantamento foi feito a partir dos microdados da PME (Pesquisa Mensal de Emprego) do IBGE. O Ipea é vinculado ao NAE (Núcleo de Assuntos Estratégicos) da Presidência da República.

Disponível em <http://www.estadao.com.br> . Acesso em 23/06/08.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação e do Desporto Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: quinta à oitava séries e ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT. 1999, p. 33-39.

Reflexão gramatical na prática pedagógica

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano . uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência (...)Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.

Por atividade epilingüística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilingüística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários.

Por atividade metalingüística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (...)não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o

quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas

morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas

temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não

responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em .Língua Portuguesa. está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades

lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre .o que se deve e o que não se deve falar e escrever., não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

30

E isso por duas razões básicas. Em primeiro lugar, está o fato de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.

Em segundo lugar, está o fato de que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras

estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de .bem dizer e escrever, o que, por sua vez, faz com que se aceite a idéia despropositada de que .ninguém fala corretamente no Brasil. e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais. Assim, por exemplo, professores e gramáticos puristas continuam a exigir que se escreva (e até que se fale no Brasil!):

O livro de que eu gosto não estava na biblioteca,

Vocês vão assistir a um filme maravilhoso,

O garoto cujo pai conheci ontem é meu aluno,

Eles se vão lavar / vão lavar-se naquela pia,

quando já se fixou na fala e já se estendeu à escrita, independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva, o emprego de:

O livro que eu gosto não estava na biblioteca,

Vocês vão assistir um filme maravilhoso,

O garoto que eu conheci ontem o pai é meu aluno,

Eles vão se lavar na pia.

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações

interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. Contudo, não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma .correta. de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala .correta. é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso .consertar. a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras

modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a

utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas:

saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa . dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

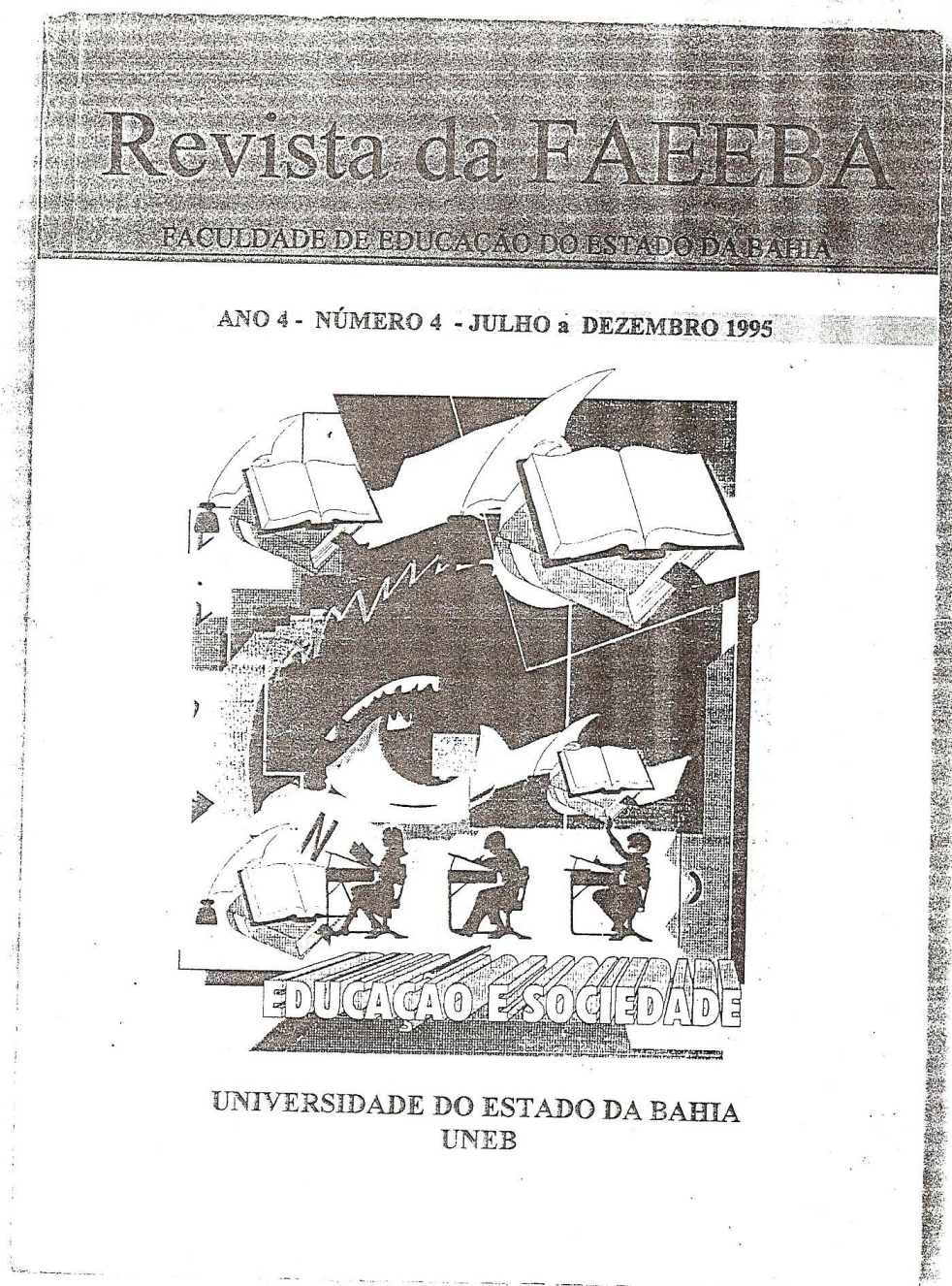
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO H



Revista da FAEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de
Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador;
UNEB, 1992.
Semestral
ISSN 0104-7043
1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade
de Educação.
CDD: 370.5
CDU: 37(05)

SUMÁRIO

Apresentação
Yara Dulce Bandeira de Ataíde 3

FAEEBA - 10 ANOS

A FAEBA: um projeto em favor de uma nova pedagogia
Ivanê Dantas Coimbra 5

ARTIGOS

Uma escola com muitas culturas: educação e identidade, um desa-
fio global
Moacir Gadotti 15
Educação e mercado de trabalho: implicações teóricas de dados
bairanos
Robert E. Verhine 25
Educação, sociedade e diversidade cultural
Yara Dulce Bandeira de Ataíde 39
O público e o privado no projeto pedagógico em discussão
Maria José de Oliveira Palmeira 65
Reflexões sobre a educação familiar e a integração social: a família
saudável
Luiz Fernando Pinto 91
Fetice e exclusão da qualidade total
Elizário Andrade 107
A política educacional do Estado da Bahia: entre teoria e prática
(1983-1987)
Edivaldo M. Boaventura 123
Capacitação docente - uma experiência amazônica
Edson Franco e Ana Célia Bahia Silva 151

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA
BAHIA - FAEBA

ANO 4, NÚMERO 4, JULHO/DEZEMBRO 1995

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse
educacional, científico e cultural.
Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus
autores.

EDITORA: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

EDITOR-EXECUTIVO: Jacques Jules Sonnevile

REVISORES: Dilma Evangelista da Silva, Lígia Pellon de Lima Bulhões,
Vera Dantas de Souza Motta.

CONSELHO EDITORIAL: Adélia Luiza de Magalhães, Cipriano Carlos
Luckesi, Edvaldo Machado Boaventura, Jacques Jules Sonnevile, Monse-
nhor Antônio Raimundo dos Anjos, João Wanderley Geraldi, José Carlos
Sebe Bom Meihy, José Crisóstomo de Souza, Kátia Siqueira de Freitas, Luiz
Felipe Perret Serpa, Marcos Formiga, Marcos Silva Palácios, Maria José
Palmeira, Maria Luiza Marcílio, Nadia Hage Fialho, Paulo Machado, Ra-
quel Salek Fiad, Robert Evan Verhine, Rogério Cunha de Campos, Walter
Esteves Garcia e Yara Dulce Bandeira de Ataíde.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a colabora-
ções, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida a:

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
REVISTA DA FAEBA
Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba/Cabula,
CEP 41150-350 - SALVADOR - BAHIA - Tel. (071)384.0235

Pede-se permuta. We ask for exchange.

PRODUÇÃO DA CAPA: Luiz Fernando Pinto

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Jacques Jules Sonnevile

IMPRESSÃO: Escolas Profissionais Salesianas

APOIO FINANCEIRO: SEPLANTEC / CADCT - Centro de Apoio ao
Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ISSN 0104-7043

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA
BAHIA - FAEBA

REVISTA DA FAEBA

Rev. FAEBA	Salvador	nº 4	jul./dez., 1995
------------	----------	------	-----------------

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

TEXTOS	
Quilombos dos Palmares: uma proposta centenária de sociedade alternativa Ana Célia da Silva	173
Considerações sobre poder e educação Edileze Souza Couto	183
Municipalização e ensino fundamental Daisy Oliveira da Costa Lima e Edivaldo Souza Couto	193
Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, início do século XX: medicina, direito e religião Moyses Kuhlmann Junior	201
Crítica à visão Coseriana de mudança linguística Helen Lacerda Edington Fonseca	209
TEXTOS DOS ALUNOS DA FAEBA	
A educação sexual nas escolas de 1º Grau Equipe de alunos da FAEBA	219
RESENHAS	229

APRESENTAÇÃO

A REVISTA DA FAEBA completa, com a edição deste número, três anos de publicação ininterrupta. Não podemos deixar de assinalar o evento e comemorá-lo com justa satisfação e orgulho, visto que ele representa, também, um importante marco comemorativo que se soma aos dez anos da FAEBA, nossa querida Faculdade de Educação do Estado da Bahia.

Ambas têm sido, no decorrer desta trajetória, importante construção coletiva de todos nós. Festejamos a FAEBA, que, nesta década de verdadeiro serviço prestado à comunidade, contribuiu, decisivamente, não só para a formação do educador de Pré-Escolar, Séries Iniciais e Magistério de 2º Grau, como também para a discussão sobre a formação e o papel pedagógico e social deste profissional e a sua inserção no mercado de trabalho.

A UNEB, portanto, assim muito se enriquece e amplia o seu papel de Universidade comprometida com o momento histórico, através de mais esta unidade que se mantém fiel aos objetivos que persegue, assegurando sua merecida posição de verdadeira Faculdade de Educação.

A REVISTA DA FAEBA tem vencido, com a inestimável colaboração da sua equipe editorial, os desafios que se apresentaram durante estes três anos. Não foram poucos os obstáculos a serem vencidos. Ela tem crescido e amadurecido aos olhos da crítica construtiva e saudável dos corpos docente e discente da nossa Universidade, e dos seus inúmeros leitores. A REVISTA DA FAEBA aperfeiçoou-se na forma, na apresentação e na qualidade do seu conteúdo, graças ao apoio dos seus leitores, dos colaboradores, autores, revisores e membros do Conselho Editorial. Foi fundamental, também, o apoio financeiro recebido da CADCT - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - para a impressão gráfica da Revista.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, tema central desta edição, reúne uma coletânea de artigos e textos que demonstram a sua multiplicidade de abordagens e propostas, e expressam as reais preocupações dos pesquisadores-autores.

Queremos aproveitar o ensejo para assinalar a passagem dos trezentos anos de Zumbi dos Palmares, herói de um povo na luta maior e permanente pela liberdade e igualdade. Vale ressaltar que esta luta é da maior atualidade.

Rev. FAEBA, Salvador, nº 4, jul./dez. 1995

3

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

REITORA
Ivete Alves do Sacramento

VICE-REITOR
Luiz Carlos A. de A. Fontes

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PROGRAD
Rita Maria Bastos Vieira

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
Manoelito Damasceno

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO - PROEX
Lourivaldo Valentim

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD
Edinaldo César dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

DIRETORA
Maria Teresa Reis de Azevedo Coutinho

COORDENADORA DO COLEGIADO
Aline Vianna Mascarenhas Cerqueira

COORDENADORA DO NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO
Jacé Maria Ferraz de Menezes



Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de
Educação do Estado da Bahia - Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) - Salvador:
UNEB, 1992.

Semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade
de Educação.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)

SUMÁRIO

Apresentação	
Jacques Jules Sonnevile	5
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA	6

EDUCAÇÃO E LITERATURA

Varição sobre tema: literatura infantil e formação do leitor	
Maria Antônia Ramos Coutinho	7
Literatura infantil e educação	
Pensilvania Diniz Guerra Santos	17
Arte de contar histórias: a voz, o canto, o ritmo, o estudo no per- curso da história contada	
Maria Betty Coelho Silva	29
Odara: os contos de Mestre Didi	
Narcimária Correia do Patrocínio Luz	37
Ensino de gramática e norma culta no Brasil: uma visão crítica	
Helen Lacerda Edington Fonseca	47
Interpretação e Análise do Discurso: estudo de um texto específico	
Rosa Helena Blanco Machado	77
A escrita de Joyce no âmago da experiência psicanalítica	
Vera Dantas de Souza Motta	95
As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	105

A vítima da distorção sutil

ALTERAR A OPINIÃO DO
OPONENTE É UMA FORMA
ARDILOSA DE MUDAR
O FOCO DE UM DEBATE

POR JOSÉ LUIZ FIORIN

Recentemente, durante uma entrevista, o presidente Lula disse que todo mundo deve ter o direito de fumar, desde que não incomode os outros (*Folha de S.Paulo*, 4/9/2008). Afirmou que defende o direito de fumar em qualquer lugar, respeitando, evidentemente, as outras pessoas. Acrescentou que quem fuma o faz porque é viciado. O presidente foi duramente criticado, porque estaria, com sua declaração, atrapalhando as políticas de combate ao tabagismo, que seriam necessárias porque o fumo faz mal à saúde.

Numa discussão, uma pessoa põe em dúvida um ponto de vista apresentado por outra. A discussão termina quando se mostra a insustentabilidade da opinião enunciada ou se conclui que a dúvida em relação a ela é injustificada. Uma maneira de levar alguém a abandonar sua posição é provar uma proposição oposta, ou seja, um modo de atacar com êxito uma ideia alheia é fazer uma defesa bem feita de um ponto de vista contrário. Por isso, nesse caso, a defesa é o melhor ataque. Em princípio, deve-se discutir exatamente a proposição apresentada pelo outro. Assim, o ataque a uma concepção deve referir-se à opinião apresentada pela outra parte. No entanto, uma estratégia frequente de discussão é opor-se a um ponto de vista um pouco distinto daquele expresso pelo outro.

Lula defendeu o
direito de fumar,
mas as críticas foram
a ponto de vista
ele externou

